

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

**ВОПРОСЫ ОБЩЕГО, ВЫСШЕГО
И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**QUESTIONS OF GENERAL, HIGHER
AND ADDITIONAL EDUCATION**

Сборник статей национальной
научно-практической конференции
с международным участием

Ярославль
2019

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
В 68

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

Редакционная коллегия:

Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева,
М. В. Новиков (научный редактор), И. Ю. Тарханова

Вопросы общего, высшего и дополнительного образования :
В 68 сборник статей национальной научно-практической конферен-
ции с международным участием [Ярославль, 4 апреля 2019 г.] /
под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. –
286 с.
ISBN 978-5-00089-337-1

Сборник включает статьи, представленные в качестве докладов на национальной научно-практической конференции с международным участием «Вопросы общего, высшего и дополнительного образования», которая состоялась в г. Ярославль 4 апреля 2019 г. на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». Материалы отражают широту научно-практических интересов ученых к проблемам общего и профессионального образования.

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

ISBN 978-5-00089-337-1

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2019
© Авторы статей, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
РАЗДЕЛ 1. НОВАЯ ДИДАКТИКА И СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	10
<i>Бобылев А.В.</i> Организация самостоятельной работы курсантов военного вуза с помощью кейс-метода	10
<i>Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н.</i> Формирование универсальных компетенций будущих учителей математики.....	18
<i>Гриневич Е.В.</i> Формирование аналитического мышления у студентов средствами проектной деятельности	23
<i>Назаров Е.С.</i> К вопросу о сущности виртуализации современной образовательной среды	27
<i>Петров В.А., Коряковцев С.П., Гулидов Д.В., Красовский П.В.</i> Интерактивные технологии в военном вузе: повышение восприятия учебного материала по техническим дисциплинам	32
<i>Тарабарина Т.И., Красильникова Е.В.</i> Формирование профессиональных умений у студентов в процессе педагогической практики	37
<i>Трошин А.Н., Кузнецов О.В.</i> Основные подходы к формированию системы дуальной подготовки квалифицированных кадров в Ярославской области.....	41
<i>Мокина С.Л., Исаковская Е.Л., Моднов С.И.</i> Студенческое олимпиадное движение в колледже: принципы организации и опыт проведения	47
РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	54

<i>Камалова Н.Ю.</i> Влияние основных агентов социализации на формирование социальной компетентности подростков	54
<i>Фаламеев А.Б.</i> Военно-профессиональная социализация личности на основе приоритетных ценностей	63
<i>Карчакин А.Н.</i> Особенности социализации курсантов в условиях военных вузов	70
<i>Кортаев А.С.</i> Социализация курсантов в образовательной среде военного вуза	75
<i>Шемет Н.В.</i> Особенности этнической толерантности курсантов-иностранцев, характеризующейся разным уровнем социально-коммуникативной компетентности	82

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

88

<i>Мазилев В.А.</i> Психология способностей: история и современность	88
<i>Макеева Т.В.</i> Мотивация выбора профессии военнослужащего: гендерный аспект	99
<i>Ракитина О.В., Тужба Т.Е.</i> Индивидуальные образовательные маршруты обучающихся как задача профессиональной деятельности педагога-психолога (анализ результатов эмпирического исследования)	110
<i>Юферова М.А.</i> Проблема эффективности педагогического общения в ситуации вмешательства в школьный конфликт	117
<i>Кампе Н.Ю.</i> Применение досудебной медиации при возникновении конфликтов в интернациональных семьях	121

РАЗДЕЛ 4 ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

126

<i>Коряковцева О.А., Упенице И.В.</i> Внутрифирменное обучение в вузе: подготовка преподавателей	126
--	-----

<i>Ляндаев А.А., Виноградов А.А.</i> Преподаватель в системе профессионального образования взрослых	133
<i>Раскалинос В.Н.</i> Тьюторское сопровождение инноваций в дополнительном образовании	138
<i>Гурьянчик В.Н.</i> Гендерные аспекты готовности курсантов военного училища к непрерывному образованию	145
<i>Абуева Н.В., Доссэ Т.Г.</i> Развитие технологической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации	156
<i>Усанина Н.С.</i> Инклюзивная компетентность педагогов и их подготовка к работе в условиях инклюзии	165
<i>Ипатова Е.В.</i> Актуальные проблемы обучения педагогических работников технологиям организации профилактической работы в школе	172
<i>Федорова П.С., Бугайчук Т.В.</i> О профессиональном обучении инвалидов с ограниченными умственными возможностями в психоневрологическом интернате	177
<i>Крошева Е.А.</i> Повышение квалификации тренера: задачи и перспективы	186
<i>Соболина М.А., Свинар Е.В.</i> Круговая работа и физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста	189

РАЗДЕЛ 5. РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **195**

<i>Бугайчук Т.В., Калачева Н.А.</i> О готовности педагогов к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности обучающихся	195
<i>Спичкин Д.Ю.</i> Формирование социальной ответственности личности средствами военно-патриотического воспитания	202
<i>Берестовая Т.В.</i> Взаимосвязь уровня гендерной идентичности и профессионального самоопределения старшеклассников	210

РАЗДЕЛ 6. РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

**ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 215**

Еремин А.В. Проектное управление наукой в системе государственной политики Российской Федерации в XXI в. 215

Плуженская Л.В. Управление инновационной деятельностью в университете: проблемы и перспективы 223

Березин Д.Т., Таланов С.Л. Повышение финансовой и экономической грамотности студентов неэкономических специальностей 231

Купцов Н.М. Повышение квалификации офицеров по развитию общекультурных компетенций военнослужащих 239

Вдовина Л.Н., Кузнецова Е.А. Формирование здоровьесберегающей среды педагогических работников 245

Куликов А.Ю., Давыдов А.В. Коррупция как междисциплинарная проблема 251

Авраменко В. Этническая маргинальность и здоровье населения Эстонии 257

Новиков М.В., Перфилова Т.Б. Зарубежные стажировки как форма повышения квалификации преподавателей Императорских российских университетов в XIX веке 268

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ 280

ПРЕДИСЛОВИЕ

В данном сборнике представлены статьи преподавателей российских и зарубежных университетов, а также практических работников, посвященные различным аспектам общего, высшего и дополнительно профессионального образования. Среди авторов сборника представители Москвы и Московской области, Ярославля и Ярославской области, Республики Крым, Кирова и Кировской области, Костромы, а также специалисты из Белоруссии, Латвии и Эстонии. Будучи междисциплинарным и многоаспектным, данный сборник ставит своей целью: консолидацию научно-педагогических работников высшей школы, преподавателей и сотрудников других образовательных организаций, занимающихся вопросами совершенствования общего и профессионального образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки научно-педагогических кадров; представление исследований в области общего, высшего и дополнительного 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 шести основных проблем: вопросы новой дидактики высшей школы и их взаимосвязи с проблемами непрерывного, в том числе дополнительного профессионального образования и путей 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 организации непрерывного образования; развитие гражданской идентичности в условиях непрерывного профессионального образования; развитие общекультурных компетенций средствами образования.

В статьях первого раздела анализируются существующие в системе непрерывного профессионального образования проблемы и предлагаются различные варианты их решения. Предлагаются варианты формирования универсальных компетенций будущих учителей математики, рассматривается организация самостоятельной работы студентов с помощью кейс-метода, анализируется формирование аналитического

мышления у студентов средствами проектной деятельности. В статьях данного раздела также рассматриваются: вопросы определения сущности понятия виртуализации современной образовательной среды; проблема повышения восприятия учебного материала по техническим дисциплинам с помощью интерактивных образовательных технологий и формирования профессиональных умений студентов в процессе педагогической практики; основные подходы к формированию системы дуальной подготовки квалифицированных кадров в Ярославской области; принципы организации студенческого олимпиадного движения в колледже.

В разделе социализация взрослых средствами дополнительного профессионального образования рассмотрены вопросы: социально-педагогической компетентности работников системы непрерывного профессионального образования; влияния основных агентов социализации на формирование социальной компетентности подростков; военно-профессиональный социализации личности на основе приоритетных ценностей; особенностей социализации курсантов в условиях военных вузов; социализации курсантов в образовательной среде военного вуза; особенностей этнической толерантности курсантов-иностранцев.

Психологическое сопровождение инновационных процессов в современном дополнительном профессиональном образовании стало темой третьего раздела. В рамках данного раздела были рассмотрены как теоретические проблемы – изучение психологии способностей – так и прикладные: мотивация выбора профессии военнослужащего; индивидуальные образовательные маршруты обучающихся как задача профессиональной деятельности педагога-психолога; эффективность педагогического общения в ситуации вмешательства в школьный конфликт; применение досудебной медиации при возникновении конфликтов в интернациональных семьях.

В четвертом разделе, посвященном перспективам развития непрерывного образования, акцентировано внимание на различных содержательных и методических аспектах проблемы. В данном разделе рассматриваются следующие вопросы: внутрифирменное обучение в вузе и подготовка преподавателей; преподаватель в системе профессионального образования взрослых; тьюторское сопровождение инноваций в дополнительном образовании; гендерные аспекты готовности курсантов военного училища к непрерывному образованию; развитие технологической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации; инклюзивная компетентность педагогов и их подготовка к работе в условиях инклюзии; актуальные проблемы обучения педагогических работников технологиям организации профилактики

тической работы в школе; профессиональное обучение индивидов с ограниченными умственными возможностями; повышение квалификации спортивных тренеров; кружковая работа и физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста.

В разделе развития гражданской идентичности в условиях дополнительного профессионального образования большой интерес представляет статья, посвященная готовности педагогов к организации патриотического воспитания и формированию гражданской идентичности школьников. В данном разделе также рассматриваются вопросы формирования социальной ответственности личности средствами военно-патриотического воспитания и взаимосвязи уровня гендерной идентичности и профессионального самоопределения старшеклассников.

В рамках раздела, посвященного развитию общекультурных компетенций средствами образования, рассматриваются вопросы проектного управления наукой в системе государственной политики Российской Федерации, проблемы и перспективы управления инновационной деятельностью в университете, вопросы повышения финансовой и экономической грамотности студентов не экономических специальностей, повышения квалификации офицеров по развитию общекультурных компетенций военнослужащих, формирования здоровьесберегающей среды педагогических работников. В данном разделе также рассматривается проблема этнической маргинальности и состояния здоровья русскоговорящего населения Эстонии. Представлен опыт зарубежных стажировок как одной из форм повышения квалификации преподавателей Императорских российских университетов в XIX веке.

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 общего и непрерывного профессионального 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. НОВАЯ ДИДАКТИКА И СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

А.В. Бобылев

Организация самостоятельной работы курсантов военного вуза с помощью кейс-метода

Аннотация. Статья посвящена обсуждению вопросов модернизации дидактики высшего образования. Требования современных государственных образовательных стандартов определяют изменение стратегий организации самостоятельной работы. Одним из методов, способствующих повышению интереса курсантов к заданиям и формированию ответственности за образовательный результат, может стать case-study. В статье представлен обзор метода и выявлены возможности его применения в высшем военном образовании.

Ключевые слова: военное образование, дидактика, самостоятельная работа, кейс-метод.

A. V. Bobylev Organization of independent work of cadets of military higher education institution using the case-method

Abstract. The article is devoted to the issues of modernization of higher education didactics. The requirements of modern state educational standards determine the change in the strategies for organizing independent work. One of the methods contributing to an increase in students' interest in assignments and the formation of responsibility for an educational result can be case-study. The article presents an overview of the method and identifies the possibilities of its use in higher military education.

Keywords: military education, didactics, independent work, case method.

В зарубежной образовательной практике разработана схожая с контекстной стратегия обучения с использованием кейс-метода (Case-study) или ситуационного обучения. Кейс-метод предполагает обучение с использованием моделей реальных си-

туаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы.

Кейс дает возможность педагогу использовать его на различных этапах обучения и для различных целей. В целом суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование необходимых умений и навыков является результатом активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение социальными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. В организации самостоятельно работы с применением кейс-метода зона ближайшего развития молодых людей расширяется до области жизненно определяющих проблемных ситуаций – области, при которой переход от незнания к знанию перестает быть основным, он становится естественным звеном личности, зоной её активного развития [2].

Использование кейс-метода позволяет ввести обучающегося в состояние интеллектуального напряжения, вызывающего потребность в знаниях, познавательный интерес к изучаемому материалу, развивает познавательную самостоятельность и мыслительные творческие способности, развивает эмоционально-волевые качества и формирует мотивацию самообразования, что, в свою очередь, является важным при целеполагании [1]. Будучи интерактивным методом обучения, кейс завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение и теоретических положений, и овладение практическим использованием материала. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на ценностно-смысловую сферу обучающихся, способствует их взрослению, формирует позитивную мотивацию самореализации.

Метод анализа конкретных ситуаций состоит в изучении, анализе и принятии решений по ситуации, которая возникла в результате произошедших событий или может возникать при определенных обстоятельствах в жизни любого человека. Анализ конкретной ситуации – это глубокое и детальное исследова-

ние реальной или искусственной обстановки, выполняемое для того, чтобы выявить ее особенности, тенденции и закономерности. При этом идет опора на аналитическое мышление обучающихся, происходит обучение определению вариантов правильных и ошибочных решений, выбор критериев нахождения оптимального решения, формирование навыков принятия индивидуальных и групповых решений, умений разрешать конфликты.

Решение ситуаций лучше всего отвечает идеям контекстного подхода, если они содержат реальные жизненные случаи, истории, в которых описываются события, которые имели или могли иметь место и которые приводили к ошибкам в разрешении проблем. Задача обучающегося состоит в том, чтобы выявить эти ошибки и проанализировать их, используя информацию, полученную в ходе профилактического обучения, либо найденную самостоятельно.

Что касается классификации кейсов, используемых для организации самостоятельной работы, можно выделить практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение навыкам продуктивного социального поведения; исследовательские кейсы, ориентированные на поиск новых научных фактов или доказательств, выдвинутых в ходе работы гипотез.

Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела, этот кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом профилактическое назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучающихся, закреплению знаний, умений и навыков уверенного поведения, принятия решений в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. На наш взгляд, идеально, если ситуации для практического кейса будут сформулированы самими курсантами, взяты из их жизни, либо жизни знакомых им людей, отразят реальную проблему, имеющую место в образовательном учреждении.

Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Поэтому кейс с доминированием обучающей функции

отражает жизнь не один к одному. В отличие от предыдущего типа, в обучающем кейсе на первом месте стоят воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, составленностью из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс отражает в проблемных ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать разные контексты посредством аналогии.

Что касается исследовательского кейса, то его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о жизненной ситуации и поведения в ней. Его обучающая функция сводится к обучению навыкам исследования и моделирования. Такого рода кейсы, как правило, применимы к аудиториям, обладающим достаточным уровнем учебно-профессиональной компетентности, например, могут быть использованы при работе с курсантами старших курсов.

М. Мюнтер предлагает трехступенчатый процесс работы с использованием кейсов [4]:

Ступень 1. Предписание. Результатом данной ступени должна стать разработка идеи будущего кейса. Авторы наиболее удачных кейсов утверждают: если перед началом работы не определена идея будущего кейса, риск напрасно потратить время чрезвычайно велик. Безусловно, в процессе работы над материалом идея может претерпеть некую трансформацию, что вполне допустимо. Но начинать работу над кейсом без наброска его основной идеи, значит, заведомо обрекать себя на неудачу!

Ступень 2. Набросок. Согласно Мюнтеру, основная идея второй ступени процесса работы над материалом будущего кейса – полный отказ от редактирования первого варианта текста. Как утверждает автор, не нужно опасаться, если вы в процессе работы над наброском не можете найти нужное слово, – оставьте пустое место; если не можете сделать выбор между синонимами, – напишите оба; вам кажется, что написанная вами фраза немелодична и тяжеловата, – оставьте как есть и продолжайте работать дальше, но при этом делайте на полях (которые для удобства всегда должны быть большими) пометки с тем, чтобы

вернуться к ним позже.

Степень 3. Редактирование. М. Мюнтер утверждает, что не стоит проводить тщательное редактирование всего текста сразу. Вместо этого необходимо проанализировать основные ключевые моменты кейса затем, чтобы решить, что можно оставить без изменения, что необходимо доработать, а что и вовсе убрать. Для облегчения работы на этой ступени Мюнтер предлагает автору будущего кейса ответить на следующие вопросы: «Удачно ли представлена информация в кейсе?», «В соответствующем ли стиле написан кейс?», «Убедительна ли структура кейса?», «Соответствует ли проблема, поставленная в кейсе, вашей аудитории?», «Соответствует ли содержание текста основной идее кейса?». Только после утвердительных ответов на все вопросы автор советует приступить к окончательному редактированию текста кейса.

Как организовать работу обучающихся на основе кейс-метода?

Для проведения анализа конкретной ситуации работа с материалами кейса зависит от их объема, сложности проблематики и степени осведомленности обучаемых в данном вопросе.

Возможны следующие альтернативные варианты:

- 1) обучаемые изучают материалы кейса заранее, также знакомятся с рекомендованной преподавателем дополнительной литературой, часть заданий по работе с кейсом выполняется дома каждым индивидуально;
- 2) обучаемые знакомятся заранее только с материалами кейса, часть заданий по работе с кейсом выполняется дома каждым индивидуально;
- 3) обучаемые получают кейс непосредственно на занятии и работают с ним. Данный вариант подходит для небольших по объему кейсов, примерно на 1 страницу, и они могут быть использованы в начале занятия с целью активизации мышления обучающихся, повышения их мотивации.

Организационный момент проведения профилактических занятий с применением кейсов ориентирован на прохождение ряда этапов, при этом их длительность и содержание могут варьироваться в зависимости от целей, которые ставит педагог.

1. *Подготовительный этап* – конкретизируются цели про-

филактики, разрабатывается соответствующая «конкретная ситуация» и сценарий занятия.

Основными целями занятия являются не только получение знаний, но и предоставление обучающимся возможности личностного развития: проявления и развития инициативы, коммуникативных навыков, аналитических способностей, умения выработать и аргументировать самостоятельные решения.

2. *Ознакомительный этап* – на данном этапе происходит вовлечение обучающихся в живое обсуждение описанной в кейсе ситуации, поэтому очень важно продумать наиболее эффективную форму преподнесения материала для ознакомления. Непосредственное знакомство с содержанием конкретной ситуации может быть индивидуальным или групповым. Хотя, на наш взгляд, в работе с кейсом большую роль играет группа, так как вырабатываемые во время обсуждения идеи и предлагаемые решения являются плодом совместных усилий.

3. *Аналитический этап* – анализ содержания кейса посредством групповой работы с ним. Этот этап ориентирован на процесс выработки решения, составляющий сущность метода, имеет временные ограничения, за соблюдением которых следит преподаватель.

Продуктивность групповой аналитической работы обеспечивается применением специфических приемов её организации. В нашей практике зарекомендовали себя как эффективные ряд приёмов, опубликованных Каганом [5]:

Приём «Подумайте в парах». Приём позволяет обучающимся рассматривать поставленный вопрос или проблему сначала индивидуально, осуществлять поиск решения, записывая мысли или просто размышляя. По окончании отведенного времени работы в паре (как правило, с соседом по парте) участник высказывает свои идеи, а затем выслушивает идеи своего партнера. После парного обсуждения, педагог запрашивает совместно сформулированный ответ.

Приём «Взаимное обучение». Речь идет о совместной технике усвоения материала, которая позволяет участникам построить парный диалог об изученном материале. Партнеры по очереди рассказывают материал и задают друг другу вопросы, получая немедленную обратную связь. Такое взаимодействие

позволяет обучающимся использовать важные приёмы развития мышления, такие, как метакогнитивные разъяснения, сомнения, прогнозирования и систематизация. Авторы убеждены, что таким образом студенты могут эффективно учиться друг у друга.

Приём «Корзина» идей, понятий, имен – это приём организации групповой работы, основанный на актуализация имеющегося у обучающихся опыта и знаний. Он позволяет выяснить все, что знают или думают подростки по обсуждаемой теме занятия. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все студенты вместе знают об обсуждаемой проблеме. Обмен информацией проводится по следующей процедуре:

1. Задается прямой вопрос о том, что присутствующим известно по проблеме.
2. Сначала каждый обучающийся вспоминает и записывает все, что знает по проблеме (строго индивидуальная работа, продолжительность 1-2 минуты).
3. Затем происходит обмен информацией в парах или группах. Студенты делятся друг с другом известным знанием (время на обсуждение – не более 3 минут). Это обсуждение должно быть организованным, например, участники должны выяснить, в чем совпали имеющиеся представления, по поводу чего возникли разногласия.
4. Далее каждая группа по кругу называет какое-то одно сведение или факт, при этом не повторяя ранее сказанного.
5. Все сведения кратко в виде тезисов записываются педагогом в «корзинке» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. В корзину идей можно «сбрасывать» факты, мнения, имена, проблемы, понятия, имеющие отношение к теме занятия. Далее в ходе занятия эти разрозненные в сознании обучающихся факты или мнения, проблемы или понятия должны быть связаны в логические цепи.
6. Все ошибки исправляются далее, по мере освоения новой информации. В дальнейшем происходит непосредственный контакт с новой информацией через работу с кейсом. Преподаватель лишь поддерживает интерес, активность обучающихся и создает условия для активного восприятия новой информации.

4. *Итоговый этап* – результативность решения кейса значи-

тельно увеличивается, благодаря заключительной презентации результатов аналитической работы разными группами, когда участники могут узнать и сравнить несколько вариантов оптимальных решений одной проблемы. В определенной мере такой прием помогает расширению индивидуального опыта анализа и решения проблемы каждым обучающимся.

Подводя итог, отметим, что опыт использования кейс-метода в организации самостоятельной работы показал его высокую эффективность с точки зрения развития навыков идентификации ситуации как проблемной; формирования умений выработки личностно значимых решений; актуализации и критического оценивания собственного и группового опыта в практике принятия решений. Согласимся с И.Ю. Тархановой и Т.К. Ростовской, что эффективные коммуникации в процессе коллективного поиска и обоснования решения способствуют повышению мотивации к расширению базы знаний о профессии [3]. В связи с этим, кейс-метод решает целый ряд задач, стоящих перед военным образованием на этапе модернизации.

Библиографический список:

1. Ардабацкая И.А. Образовательные цели личности в контексте социализации / И.Ю. Тарханова, И.А. Ардабацкая // Системогенез учебной и профессиональной деятельности материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 320-323.
2. Казакова Е.И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 127-135.
3. Тарханова И.Ю. Подготовка кадров для сопровождения процессов самоорганизации молодежи: проблемы, перспективы / И.Ю. Тарханова, Т.К. Ростовская // Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики. Под редакцией С.В. Рязанцева, Т.К. Ростовской. Сер. «Демография. Социология. Экономика». – М., 2019. – С. 304-308.
4. Munter M. Guide to Managerial Communication: 9th Edition, Prentice Hall, 2010. – 211 p.
5. Kagan S. Cooperative learning. 2nd ed. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994. – 420 p.

Г.Ю. Буракова, Т.Н. Карпова

Формирование универсальных компетенций будущих учителей математики

Аннотация. Процесс формирования у студентов педвузов универсальных компетенций может осуществляться через включение в подготовку к работе в системе дополнительного профессионального образования, к внеурочной деятельности по математике. Внеурочная деятельность понимается как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Рассматриваются различные виды внеурочной деятельности и пути приобретения опыта проведения этого вида работы, а также формы организации учебного процесса, способствующие формированию универсальных компетенций будущих учителей математики при подготовке к осуществлению дополнительного профессионального образования

Ключевые слова: универсальные компетенции, внеурочная деятельность, проекты, методическая подготовка студентов.

G.Yu. Burakova, T.N. Karpova Formation of universal competences of future teachers of mathematics

Abstract. The process of the formation of universal competencies among students of teacher training Universities can be carried out through the inclusion in the preparation for work in the system of additional professional education, to extracurricular activities in mathematics. Extracurricular activities are understood as educational activities carried out in forms other than the class-less, aimed at achieving the planned results of mastering the main educational program. It considers various types of extracurricular activities and ways to gain experience in this type of work, as well as forms of organization of the educational process that contribute to the formation of universal competences of future teachers of mathematics in preparation for the implementation of additional professional education

Keywords: universal competences, extracurricular activities, projects, methodical preparation of students.

В соответствии с Федеральным государственным образова-

тельным стандартом основного и среднего (полного) общего образования выпускник школы должен обладать опытом использования приобретенных знаний и умений в реальной жизни для практических расчетов по формулам, построения и исследования различных математических моделей; решения разнообразных прикладных задач, анализа информации статистического характера и др.

Студент педвуза согласно требования Профессионального стандарта педагога, представленным в рамках модуля «Предметное обучение. Математика», должен быть готов к реализации таких трудовых функций, как формирование у обучающихся умения пользоваться заданной математической моделью (формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом), оценивать возможный результат моделирования; совместно с обучающимися проводить анализ учебных и жизненных ситуаций, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты.

В результате освоения программы бакалавриата у будущего учителя математики должен быть сформирован ряд универсальных компетенций, включающий в себя следующие компетенции:

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

Уровень сформированности перечисленных универсальных компетенций определяется умением осуществлять целеполагание в ситуации решения профессиональной проблемы; обосновывать выбранные пути достижения цели; подбирать и систематизировать информацию, необходимую для решения поставленной задачи; находить условия эффективного решения поставленной профессиональной задачи; осуществлять социальное взаимодействие с другими членами команды в процессе достижения цели.

Для успешной реализации указанных требований необходима целенаправленная работа в процессе изучения дисциплин профессионально-предметного цикла студентами педвузов.

Реализация компетентного подхода при изучении конкретной дисциплины может вестись в следующих направлениях: более широкое включение в структуру учебного курса междисциплинарного и прикладного компонента; усиление роли самостоятельной работы студентов; активное использование в качестве организационной формы групповой работы, а также других форм обучения, предполагающих совместную деятельность учащихся.

При изучении дисциплин предметно-методического цикла в рамках подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности в системе дополнительного образования необходимо сформировать готовность будущих учителей математики к осуществлению различных видов внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность понимается как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Основной целью внеурочной деятельности является формирование интеллектуальных и жизненно необходимых знаний, умений и навыков учащихся, воплощенных в качественный продукт, воспитание у учащихся инициативности, самостоятельности и предприимчивости.

Внеурочная деятельность включает в себя организацию и проведение кружков и элективных курсов по математике, проведение недель математики в школе, разработку и реализацию различных проектов, организацию индивидуальной учебно-исследовательской деятельности учащихся и др.

Профессиональный опыт приобретается в процессе участия будущих учителей в разных видах деятельности, связанной с решением творческих задач, к которым можно отнести составление заданий для кружков (5-8 класс) и элективных курсов (9-11 класс). Тематика занятий может быть самой разнообразной и связанной со следующими темами: «Проценты в нашей жизни», «Нестандартные методы решения неравенств в старшей школе», «Нахождение расстояний в пространстве», «Межпредметные

связи алгебры и геометрии в задачах», «Подготовка учащихся к математическим олимпиадам» и др.

Тематика курсовых и выпускных квалификационных работ на физико-математическом факультете является ярким тому примером.

Во время производственной практики студенты обязательно проводят внеурочные мероприятия по математике, получая небольшой опыт в данном виде деятельности.

В настоящее время во внеурочной деятельности активно используется метод проектов, который формирует умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезу и делать умозаключения. Формирование навыков организации проектной деятельности является одной из задач методической подготовки педагога дополнительного образования. В процессе профессиональной подготовки будущий учитель должен овладеть методическими знаниями о содержании проектной деятельности, культуре проектирования учебного процесса, то есть иметь представления об этапах проектирования, о вариантах оформления и презентации проекта, об организации совместной деятельности.

Известный советский педагог-математик А.Я. Хинчин писал: «Сколько-нибудь заметный воспитательный эффект уроки математики (как и всякой другой науки) могут дать только при том условии, что учитель, во-первых, достаточно хорошо знает свою науку, ее методологию и ее историю; во-вторых, имеет достаточный педагогический такт и опыт и, наконец, в-третьих, сам обладает в достаточной мере всеми теми качествами, которые он собирается воспитывать в своих учениках» [5, с. 54-55].

Выполнение проектов способствует установлению взаимосвязей между различными дисциплинами, осуществлению поиска информации для решения поставленной задачи, развитию творческого мышления учащихся, формированию умения осуществлять взаимодействие с членами команды и реализовывать свою роль в ней. При разработке и выполнении проектов будущими учителями математики используется групповая форма работы. Студенты учатся самостоятельно разрабатывать стратегию деятельности команды и на ее основе характеризуют способы организации работы для достижения поставленной цели. Темы

проектов могут быть предложены как учителем, так и самими учащимися. Примерами могут служить проекты, разработанные студентами физико-математического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского:

- Старинные задачи на дроби;
- Старинные русские меры или старинная математика;
- Цифры у разных народов мира;
- Арифметика двенадцатеричной системы счисления;
- Любимый город в задачах;
- Геометрия города Ярославля;
- Симметрия в изразцах храмов Ярославской области;
- Золотое сечение в архитектуре Ярославля и села Туношна;
- С математикой по золотому кольцу России;
- Тригонометрические функции в окружающем мире;
- Магические квадраты;
- Красота математики в координатах;
- Движение – это жизнь;
- В стране многоугольников;
- Кому понадобился вектор? и другие

При подготовке проектов студенты учатся искать темы проектной деятельности, строить процессы планирования, выдвижения гипотезы, структурировать материал, ставить главный вопрос и искать пути его решения, подводить учащихся к решению сформулированной проблемы, к умению работать в команде, оформлять результат исследования и представлять его. Студент при работе над учебным проектом «проигрывает» несколько ролей: сначала он учитель, выдвигающий тему (или ученик, ищущий проблему), продумывающий все этапы проекта, обративший особое внимание на этап рефлексии и на требования к проекту, на критерии его оценки, затем – ученик, работающий в команде и собирающий информацию, структурирующий изученный материал и создающий готовый продукт, оформитель, докладчик, затем член жюри, оценивающий разработанный проект. Во время учебы в вузе в каждой группе формируются авторские коллективы, опыт которых по созданию проектов расширяется. Такой работе способствуют участие в публичной защите зачетных проектов в конце семестра, подготовка к вузовским конкурсам, к методико-математическим олимпиадам, к реализации проектов в школе, к фестивалям науки, проводимых в

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. На факультете имеется опыт такой работы, который показывает, что те будущие учителя, которые прошли несколько этапов представления созданных учебных проектов, переносят эту практику в школу, умеют заинтересовать учащихся, организовать их самостоятельную работу, умеют публично выступать, творчески подходят к профессиональной деятельности.

Целенаправленное включение в подготовку будущих учителей математики деятельности по подготовке занятий для внеурочной работы по математике, приобретение опыта создания программ элективных курсов, проектов способствует формированию у них универсальных компетенций и целостного представления о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования явлений и процессов окружающей нас действительности

Библиографический список:

1. Краснова В. В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения // Юный ученый. – 2016. – №6.1. – С. 31-33. URL: <http://yun.moluch.ru/archive/9/635/>
2. Методика и технология обучения математике. Лабораторный практикум: учеб. пособие для студентов матем. факультетов пед. университетов / Под. науч. ред. В.В. Орлова. – М.: Дрофа, 2007. – 320 с.
3. Проектная деятельность учащегося: методические рекомендации / сост. Л.А. Щелкунова, Т.Н. Карпова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 125 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011
5. Хинчин А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики // Математика в школе. – 2015. – №7. – С. 37-56.

УДК 378. 14

Е.В. Гриневич

Формирование аналитического мышления у студентов средствами проектной деятельности

Аннотация. В условиях постоянно растущих объемов информации сформированное аналитическое мышление является одним из важных навыков у студентов. Для его формирования необходимо со-

здать необходимые условия в учебном процессе. При увеличении компонента самостоятельной работы у студентов определяющим становится использование средств внеурочной деятельности, к которым можно отнести проектную деятельность. Ее использование показало эффективность в формировании данного навыка.

Ключевые слова: аналитическое мышление, внеурочная деятельность, проектная деятельность, формирование навыка.

***E. V. Grinevich* Developing analytical thinking of students with the help of project method of teaching**

Abstract. Nowadays the amount of information is growing rapidly, so developed analytical thinking is an important skill for students. In order to develop this skill it is necessary to create appropriate study conditions. Due to the increase of self-work hours extracurricular activities play an important role and project methods are among them. This type of activity showed its effectiveness in developing analytical thinking.

Keywords: analytical thinking, extracurricular activities, project methods, developing the skill.

Возрастающее с каждым днем количество информации ставит перед преподавателем и студентом новые задачи. Современный работодатель ищет в сотрудниках не столько заученные факты, сколько сформированные навыки. В таких условиях быстро меняющегося мира и рабочего рынка важным видится формирование аналитического мышления как навыка, необходимого как для студентов, так и для будущих нанимателей.

Задачей образования является формирование личности, которая будет обладать целостностью, с развитой системой личностных ценностей, гибкостью, адаптивностью и творческим потенциалом. Личность и мышление неразрывно связаны. Вопрос о том, что представляет собой мышление, какое оно, каковы процессы мышления, как оно формируется и развивается, всегда занимали философов, логиков, психологов, педагогов.

Остановимся на определении мышления, предложенного А.В. Брушлинским: «Итак, мышление – это прежде всего психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового, т.е. процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы» [1, с. 56]. Анализ,

как мыслительная операция, предполагает расчленение явления, предмета на составляющие его компоненты, выделение существенных признаков этих элементов, определение важных, существенных взаимосвязей.

С.Н. Шевченко выделяет следующие этапы аналитического мышления по признаку аналитико-синтетической деятельности человека [2, с.152]:

- 1) разделение целого на части («элементный анализ»);
- 2) нахождение общих признаков в проблеме, соотнесение этих признаков с проблемой, абстрагирование полученных признаков («абстрагирующий анализ»);
- 3) абстрагирование переходит в обобщение («обобщающий анализ»);
- 4) установление причинно-следственной связи в заданной задаче;
- 5) устранение разрыва между причиной и следствием путем синтеза.

Формирование аналитического мышления в вузе средствами проектной деятельности носит внеучебный характер и протекает максимально эффективно на фоне других обучающих методов.

Для проектного метода характерны: ориентация на профессиональные и индивидуальные интересы, способности, увлечения учащихся. Студентам предоставляется свобода выбора деятельности в рамках проекта с учетом их личностных предпочтений. Такой подход способствует формированию активной и самостоятельной позиции учащихся. С увеличением количества часов, отводимых на самостоятельную работу, проектный метод позволяет качественно сочетать теоретический материал и практический. В случае с исследовательским проектом присутствует новизна исследуемой тематики, ее актуальность, информация берется из первоисточников, которые часто публикуются на языке оригинале, что способствует повышению профессиональной и языковой компетенции учащихся.

Исследовательский проект начинается с выявления проблемы, которая трансформируется в цель. В ходе решения задачи выявляются и устанавливаются промежуточные цели. Часто такие цели выходят за пределы задачи и способствуют формиро-

ванию творческого мышления, так как изначально не прогнозировались и не планировались и, следовательно, явились неожиданной дополнительной задачей, требующей интеграции известного и неизвестного.

Исследовательский учебный проект имеет следующую внутреннюю структуру: проблема, требующая решения; элементы проекта – проблема, цель, задачи, гипотеза, методы и средства решения проблемы; итоговый результат проекта.

При выполнении учебно-исследовательского проекта происходит формирование аналитического мышления, о чем свидетельствуют результаты, показанные обучающимся в дальнейшем написании научных работ, участии в научных конференциях. Важным моментом, способствующим формированию мышления, является командная работа, при которой студенты имеют возможность получать необходимую помощь и поддержку, консультацию у сверстников. Имея разные врожденные способности к аналитическому мышлению, групповая форма работы помогает нивелировать различия, смягчает их и выравнивает, происходит это благодаря дружеской и комфортной атмосфере сотрудничества.

Являясь комплексным и поэтапным процессом, проектный метод позволяет учесть все этапы формирования аналитического мышления и, как следствие, позволяет получить аналитическое мышление как сформированный у студентов навык.

Библиографический список:

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М., Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
2. Шевченко С.Н. Педагогические условия формирования аналитического мышления студентов высших технических заведений. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-analiticheskogo-myshleniya-studentov-vysshih-tehnicheskikh-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 29.12.2018).

Е.С. Назаров

К вопросу о сущности виртуализации современной образовательной среды

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития электронной образовательной среды. Отмечая особенности учебно-воспитательного процесса в высшей военной школе России, автор уточняет понятия образовательной среды и её виртуальной составляющей, дает их сущностные характеристики.

Ключевые слова: образовательная среда, виртуализация, интегративная система обучения, субъектная позиция личности, военный вуз.

E.S. Nazarov To the question of the essence of the virtualization of modern educational environment

Abstract. The article deals with the problems of the development of electronic educational environment. Noting the features of the educational process in the higher military school of Russia, the author clarifies the concepts of the educational environment and its virtual component; gives their essential characteristics.

Keywords: educational environment, virtualization, integrative learning system, subject position of a person, military university.

Развитие информационно-коммуникационных технологий обусловило качественную трансформацию организации и реализации образовательного процесса. Одним из проявлений этого является виртуализация образовательного пространства, проявляющаяся в изменениях позиций субъектов образовательного процесса и характере, содержании их взаимодействий.

Виртуализация в исследовательской литературе трактуется крайне неоднозначно. Чаще всего ее связывают с пространством сети Интернет и опосредованной ею коммуникациями, следствием чего является формирование иного уровня взаимодействия участников коммуникации в новой реальности – сетевой. Другой аспект связан с использованием виртуальных машин и серверов, которые могут заменить «реальное железо», т.е. про-

граммное обеспечение отделяется от аппаратной инфраструктуры, тем самым дается возможность получить к нему доступ из разных точек и разных автоматизированных рабочих мест [1]. Для более широкого ее понимания предлагается трактовать виртуализацию в качестве любого способа замещения реальности посредством ее симуляции (образа). И в этом случае применение компьютерной техники не является обязательным условием в отличие от использования таких компонентов как нематериальность воздействия, условность параметров, эфемерность [4], что выводит на первый план интеллект и воображение человека. Такая многомерность понятия виртуализации проявляется и в разных значениях самого слова «виртуальный» в разных языках. Например, в латинском языке «*virtualis*» означает потенциальный, возможный, в английском языке «*virtual*» – это фактический, не номинальный, действительный, французское «*virtuel*» – это возможный, потенциальный. Таким образом, в этом случае виртуализация – это некое возможное, потенциальное состояние, создаваемое не физическими средствами, не существующее в настоящий момент времени, создаваемое искусственно.

Целесообразность виртуализации образовательной среды обуславливается тремя обстоятельствами.

Во-первых, одной из функций образования является формирование компетентности обучающихся осуществлять будущую профессиональную деятельность в условиях информационной реальности постиндустриального общества, причем в контексте процессов глобализации, нивелирующей значимость «физических» границ территорий и рамок деятельности. Это предполагает формирование особого типа мышления – виртуального, под которым понимается как познание многомерной пространственно-временной реальности, так и система развития [2]. Создание такой среды должно будить воображение, создавать возможность определять потенциальные решения и действия, а не просто повторять мир, не ограничивать образовательную деятельность текущими возможностями.

Во-вторых, сама по себе виртуализация может выступать как контекстом, так и технологией обучения, позволяя решать те образовательные задачи, прежде всего, практико-профессиональные, которые невозможно реализовать в условиях

образовательной организации. Осуществляется это посредством формирования виртуальной реальности обучения, которая характеризуется тремя составляющими:

- 1) создание посредством программирования трехмерных изображений объектов, максимально приближенных к реальным;
- 2) возможность навигации (в виртуальном пространстве субъект может передвигаться, посмотреть объект с различных сторон);
- 3) сетевая обработка данных, которая осуществляется в режиме реального времени, для чего используются специализированные программные пакеты [5].

В-третьих, виртуальная образовательная среда решает проблему нахождения образовательных ресурсов, прежде всего в контексте практической деятельности обучающихся.

Однако недостаточно будет ограничиваться определением виртуальной образовательной среды как программно-телекоммуникационной системы и как средства обеспечения образовательного процесса целостным контентом и технологическими средствами. В этом смысле оно практически не отличается от элементарного информационно-коммуникационного обеспечения образовательной деятельности. Сегодня следует говорить о формировании нового уровня образовательной реальности, хотя и опосредованной информационно-коммуникационными технологиями, но порождающего принципиально иной тип взаимодействия субъектов образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и получаемых результатов, которые невозможны при ограничении только «физической» средой обучения.

Преимуществами виртуализации образовательной среды являются:

- мобильность образовательного процесса, которая заключается в скорости предоставления и структурирования учебной информации, движения по учебному материалу;
- гипертекстуальность – обеспечение взаимной связности всей информации, что позволяет формировать индивидуальные образовательные траектории работы в виртуальной среде в зависимости от конкретных образовательных потребностей;
- интерактивность, что предполагает создание многосторон-

него информационного обмена с пользователями (индивидуальными, групповыми);

– мультимедийность, как возможность представлять информацию в различных форматах, доступной для понимания в соответствии с различными образовательными ситуациями;

– дистантность – наличие возможности обращаться к разным по удаленности информационным материалам посредством новых коммуникационных технологий.

Взаимодействие с виртуальной образовательной средой возможно в трех формах:

1) пассивная, когда пользователь выступает в качестве «зрителя», получающего посредством информационно-коммуникационных средств требуемую информацию;

2) исследовательская, когда пользователь получает возможность предпринимать определенные действия внутри виртуальной среды, знакомится с ее элементами;

3) активная, где пользователь получает возможность управлять, корректировать элементы виртуальной среды.

Несмотря на широкие возможности виртуализации образовательной среды в реальной практике она чаще всего ограничивается пассивными формами (применение мультимедийных технологий на учебных занятиях, дистанционных форм обучения), реже – исследовательскими. Такая ограниченность обуславливается отсутствием достаточной разработанности организационно-педагогических условий формирования и использования виртуальной образовательной среды, что позволяло бы формировать субъектам образовательного процесса собственную виртуальную реальность для достижения требуемых образовательных результатов. Между тем, виртуальная образовательная среда обладает целым спектром дидактических возможностей, к которым относятся [3]:

– возможность использовать более глубокие психические реальности и образы второго порядка, значительно повышая тем самым качество и эффективность процесса обучения;

– интенсификация познавательной деятельности, формирования компетентностей;

– обеспечение эффективной среды межличностной и групповой коммуникации;

- создание различного рода имитационных сред для отработки профессиональных умений и навыков,
- индивидуализация динамики освоения учебного материала при сохранении высокого уровня мотивации.

В виртуальной образовательной среде изменяется позиция преподавателя. Теперь он выступает в роли не только педагога, но и провайдера средств виртуализации. В отдельных случаях его участие может вообще исключаться, а учащийся сам выступает в качестве создателя своей образовательной деятельности через использование информационно-программных средств.

Таким образом, формирование виртуальной образовательной среды обеспечивает новое качество образовательного процесса и позволяет получить образовательные результаты, недоступные в условиях «традиционной» образовательной среды. На современном этапе развития информационного общества предоставляемые виртуальной образовательной средой возможности становятся залогом подготовки будущего профессионала, поскольку, с одной стороны, предоставляется возможность научиться работать с самими виртуальными технологиями, с другой – посредством их применения полноценно сформировать требуемые компетентности.

Библиографический список:

1. Зацаринная Ю.Н., Староверова Н.А. Виртуализация и виртуальные машины в подготовке современных IT специалистов // Вестник технологического университета. – 2015. – Т. 18. – № 9. – С. 247-250.
2. Побокин П.А. Виртуальное и визуальное мышление на уроках математики // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 6. – С 133-136.
3. Полякова Т.А., Поляков Е.В. Виртуализация знания в современном мировоззрении // Аналитика культурологии. – 2010. – № 3 (18). – С. 54-56.
4. Селиванов, В.В. Использование методов виртуальной реальности в развитии интеллекта и обучении / В.В. Селиванов // Образование в современном информационном обществе: синергетическая модель / ред. А.С. Коповский, Г.Н. Малюченко. – Саратов, 2009. – С. 135-139.

В.А. Петров, С.П. Коряковцев, Д.В. Гулидов, П.В. Красовский
**Интерактивные технологии в военном вузе: повышение
восприятия учебного материала по техническим
дисциплинам**

Аннотация. В статье раскрываются причины низкого уровня восприятия учебного материала технических дисциплин обучающимися военных вузов. Рассматриваются недостатки пакетов прикладных программ Mathcad и MATLAB и предлагается усовершенствованная методика повышения мотивации курсантов к освоению практических умений самостоятельного решения технических задач.

Ключевые слова: уровень подготовки, восприятие учебного материала, мотивация, методика проведения занятия, визуализация, интерактивность.

V.A. Petrov, S.P. Koryakovtsev, D.V. Gulidov, P.V. Krasovsky
**Interactive technologies in a military college: increasing the
perception of educational material in technical disciplines**

Abstract. The article reveals the reasons for the low level of perception of educational material of technical disciplines by students of military universities. We consider the shortcomings of the Mathcad and MATLAB application programs and propose an improved method for increasing the motivation of cadets to master the practical skills of independent solving technical problems.

Keywords: level of preparation, perception of educational material, motivation, methods of conducting classes, visualization, interactivity.

Современная военная техника требует для обслуживания высококвалифицированные кадры офицерского состава. К сожалению, согласно статистике, уровень школьной подготовки по физике и математике у курсантов военных училищ средний, который, хотя и позволяет в целом освоить программы различных специальных предметов, но существенно влияет на качество восприятия учебного материала технических дисциплин в вузе. Значит уровень успешности освоения курсантом той или иной дисциплины зависит, в первую очередь, от методики проведения

занятия преподавателем и заинтересованности курсанта [2].

В ходе преподавания дисциплины «Радиотехнические цепи и сигналы» (РТЦ и С) мы столкнулись со следующими противоречиями:

- Необходимость в довольно сжатые сроки раскрыть теорию радиотехнических сигналов, основанную на физических явлениях распространения электромагнитных колебаний, описанных с помощью математического аппарата, и средний, а порой явно недостаточный, уровень теоретической подготовки курсанта для восприятия учебного материала.
- Необходимость совершенствования методики проведения практических занятий и отсутствие методических наработок с элементами визуализации физических явлений, необходимых для повышения восприятия учебного материала курсантами.

Исходя из выше сформулированных противоречий, целью нашей учебно-методической работы явилось совершенствование методики проведения всех видов занятий по дисциплине, позволяющей курсантам в определенные сроки на достаточном уровне усвоить программу дисциплины «Радиотехнические цепи и сигналы» (РТЦ и С).

Со школьной скамьи нам известно классическое представление о практическом занятии по дисциплинам математика и физика. Это, как правило, численные решения каких-либо уравнений и нахождение неизвестного. Решение задачи может сопровождаться графическим отображением каких-либо переменных. Такой подход на протяжении многих лет остается достаточно эффективным и в преподавании дисциплины «Радиотехнические цепи и сигналы». Но и он имеет недостатки. Например, для решения задач, где есть функциональная зависимость комплексного числа (нахождение спектра сигнала на основе комплексного ряда Фурье), необходимо построение графиков, на что затрачивается много времени [3].

В настоящее время все больше для решения каких-либо технических задач используются пакеты прикладных программ (ППП), например, известные и широко используемые в учебном процессе Mathcad и MATLAB.

Внедрение в учебный процесс дисциплины «Радиотехнические цепи и сигналы» пакета прикладных программ Mathcad вы-

явило новые недостатки и противоречия, в частности:

При полном применении пакета прикладных программ дополнительное время, а для слабо подготовленных курсантов порой всё занятие, уходит на ввод формул и подстановку значений своего варианта. Эти действия сопровождаются ошибками, вызванными незнанием особенностей ППП. Весь мыслительный процесс курсанта, который должен быть направлен на решение задачи, тратится на отыскание ошибок ввода данных.

При использовании в ППП уже готовой модели задачи наблюдается отсутствие самостоятельного решения и индивидуального подхода каждого курсанта к решению задачи.

Таким образом, и в первом, и во втором случае не достигается основная цель практического занятия, а именно – получение курсантами практических навыков и умений расчета, а также не формируется способность каждого обучающегося для самостоятельного поиска решения задачи.

Исходя из нашего опыта применения пакета прикладных программ Mathcad, для решения задач дисциплины «Радиотехнические цепи и сигналы» нами разработана и предлагается методика проведения некоторых практических занятий.

Основные особенности данной методики представлены на примере практического занятия «Дискретные сигналы».

Целью этого занятия является выработка у курсантов практических умений и приобретение ими навыков в решении задач нахождения спектра дискретного сигнала и его анализа.

В начале занятия преподавателю рекомендуется провести письменный опрос по материалам предыдущей лекции. Вопросы составляются в виде тестов, необходимо выбрать правильный ответ из ряда предложенных. Такой подход сокращает время контроля знаний и побуждает курсанта готовиться к занятию по осмыслению изучаемого материала. Особо отметим, что вопросы необходимо составлять так, чтобы при ответе курсанту необходимо было в уме выполнить несложные вычисления или представить аналитическую модель какого-либо физического процесса.

В ходе занятия преподаватель напоминает обучающимся определение дискретного сигнала и основную формулу нахождения коэффициентов разложения дискретного сигнала в спектр.

Делает запись на доске, поясняет основные составляющие и вывод. После разъяснения всех особенностей решения задачи преподаватель выдает задания курсантам строго по вариантам.

В разработанном электронном учебнике Mathcad «Радиотехнические цепи и сигналы» [1] курсанты находят проводимое занятие и вводят данные своего варианта для построения дискретного сигнала (рис. 1, а). Затем они самостоятельно вычисляют амплитуды и начальные фазы гармоник спектра дискретного сигнала.

Следующий этап работы – вычисленные значения амплитуд и начальных фаз гармоник спектра, курсанты заносят в соответствующую таблицу (рис. 1, б).



Рис. 1. Вариант построения дискретного сигнала и его спектра:

а – дискретный сигнал;

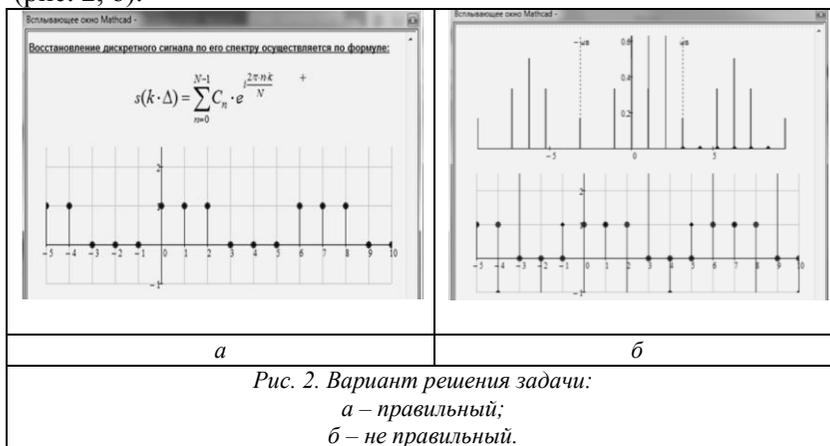
б – спектр дискретного сигнала.

На рисунке под таблицей совместно с амплитудным спектром, полученным с помощью программного вычисления (линии без точек), появляется амплитудный спектр, рассчитанный курсантами (линии с точками).

Такой подход решения задачи позволяет проверить правильность самостоятельного вычисления и визуализацию амплитудного спектра дискретного сигнала.

Затем в ходе занятия преподаватель напоминает формулу обратного дискретного преобразования Фурье и порядок вычисления дискретного сигнала во временной области. В случае правильного нахождения спектра, восстановление дискретного сигнала будет соответствовать программному вычислению, о чем свидетельствует совпадение линий дискретного сигнала (рис. 2, а). В противном случае совпадение линий будет отсутствовать

(рис. 2, б).



Применение разработанной методики позволяет курсантам в процессе каждого занятия получить конкретный образовательный результат, в частности:

- наглядно увидеть графики сигналов, описанные с помощью математического аппарата;
- самостоятельно проверить результаты вычислений;
- приобрести практические навыки расчета, а также анализа наглядно полученных результатов;
- приобрести дополнительные навыки работы с использованием пакета прикладных программ Mathcad.

Применяя разработанную методiku, преподаватель также получает конкретный результат в своей образовательной деятельности, а именно:

- повышается объективность оценки работы курсанта;
- сокращается время на проверку выполненных заданий;
- возрастает активность и заинтересованность курсантов интерактивным подходом к выполнению заданий по изучаемому предмету;
- идет развитие профессиональных компетенций;
- увеличивается вариативность заданий, а у обучаемых снижается возможность воспользоваться готовым материалом.

Таким образом, интерактивный характер методики проведения комплексного практического занятия, на наш взгляд, способствует повышению восприятия курсантами учебного матери-

ала, а значит, представленная в статье образовательная технология может успешно использоваться в преподавании других технических дисциплин.

Библиографический список:

1. Аникин, Р.А., Электронный учебник Mathcad как наглядное учебное пособие в изучении дисциплины РТЦ и С : Тезисы докладов // IV Научно-методическая конференция «Вопросы совершенствования подготовки военных специалистов с учетом опыта выполнения специальных операций за пределами РФ», 14 декабря 2018 года, сб. докл. Секция №1 / ЯВВУ ПВО. – Ярославль, 2018 г.
2. Гулидов, Д.В., Петров В. А. Факторы, влияющие на учебно-познавательную активность обучающихся в военном техническом вузе // Вестник ЯВВУ ПВО. – 2017. – №1 (1). – С. 41-46.
3. Коряковцев, С.П., Давыдов, А.В. Информатизация образования и профессиональная квалификация педагогов//Деловой партнериат: сборник статей регионального научно-методического семинара. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 82-86.
4. Приказ МО РФ №670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: офиц. текст. – М.: Минюст России 2014 г. – 85 с.

УДК 378

Т.И. Тарабарина, Е.В. Красильникова

Формирование профессиональных умений у студентов в процессе педагогической практики

Аннотация. Существенные изменения в области дошкольного образования обуславливают более высокие требования к уровню профессиональной подготовки педагога дошкольного образования. В статье представлено содержание аналитических, организаторских, конструктивно-проективных, коммуникативных, прикладных профессионально-педагогических умений, формируемых в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: педагогическая практика, аналитические, организаторские, конструктивно-проективные, коммуникативные, прикладные профессионально-педагогические умения.

***T.I. Tarabarina, Y. V. Krasil'nikova* The formation of professional skills of the students in the process of pedagogical practice**

Abstract. Significant changes in the field of pre-school education cause higher requirements for the level of professional training of teachers of pre-school education. The article presents the content of analytical, organizational, constructive-projective, communicative, applied professional-pedagogical skills formed in the process of pedagogical practice.

Keywords: pedagogical practice, analytical, organizational, constructive-projective, communicative, applied professional-pedagogical skills.

Проблема совершенствования подготовки педагогов для дошкольного образования занимает существенное место в научных исследованиях. Анализ психолого-педагогической литературы показал многообразие подходов исследователей к изучению проблемы педагогической деятельности специалиста дошкольного образования, к определению сущности педагогических умений, их классификации: структурологический (Н.В. Кузьмина, Н.В. Савин, Л.Г. Соколова, и др.), функциональный (О.А. Абдуллина, И.Т. Огородников, Л.Ф. Спиринов, и др.), профессиографический (В.А. Слостенко, Л.Г. Семушина, Л.В. Поздняк, и др.) [2].

Изучение трактовок сущности педагогических умений, характеристик их свойств позволили акцентировать внимание на обобщенности, вариативности, мобильности, сознательном и творческом характере умений, так как наличие данных свойств является необходимым в педагогической деятельности педагога дошкольного образования на современном этапе. Названные категориальные признаки педагогических умений рассматриваются в трудах Б.М. Богоявленского, Ф.Н. Гоноболина, А.Е. Дмитриева, О.В. Драгуновой, И.Ю. Ерофеевой, Л.В. Поздняк, Т.Н. Тарановой, Л.Ф. Самборенко, и др. [3, 4].

Как показало исследование Л.Ф. Самборенко, успешность формирования профессионально-педагогических умений студентов определяет совокупность ряда условий, а именно [4]:

- наличие положительной мотивации к выбранной профессии и личностной установки студента на сознательное овладение умениями;
- применение системы учебно-практических заданий, вариативных по форме предъявления, содержанию и методике про-

ведения, ориентированных на поэтапное формирование профессионально-педагогических умений;

– обеспечение постоянного управления деятельностью студентов со стороны руководителя практики на началах равнопартнерского делового сотрудничества;

– органическая связь педагогической практики с теоретическими курсами и другими формами обучения студентов в вузе (лабораторно-практические и семинарские занятия, лабораторный практикум в дошкольных учреждениях и др.).

Сложность и многогранность профессии педагога дошкольного образования требует его общекультурной и психолого-педагогической готовности, включая овладение необходимыми профессиональными знаниями и умениями. Одним из эффективных средств формирования профессионально-педагогических умений является практика, моделирующая будущую деятельность выпускников вуза. Это положение подтверждается исследованиями Ю.К. Бабанского, В.В. Воробьевой, В.И. Завьяловой, В.А. Сластенина, В.И. Ядэшко и др. Именно на педагогической практике закладываются профессионально-педагогические умения: аналитические, организаторские, конструктивно-проективные, коммуникативные, прикладные. Рассмотрим их.

За время педагогической практики студенты приобретают аналитические умения (наблюдать, анализировать и оценивать деятельность детей; диагностировать уровень их развития; оценивать методическую оснащенность педагогического процесса; делать выводы; определять эффективность воспитательно-образовательной работы в целом; анализировать собственную педагогическую деятельность).

Студенты овладевают организаторскими умениями (организовывать режимные процессы, игры, труд, занятия, самостоятельную деятельность дошкольников; управлять поведением и действиями детей, регулируя их; выбирать наиболее рациональные формы организации детской деятельности в зависимости от конкретной педагогической ситуации; организовывать собственную педагогическую деятельность) [3].

У студентов формируются конструктивно-проективные умения (формулировать задачи учебно-воспитательной работы с

детьми; определять пути и средства их реализации; осуществлять выбор оптимальных форм и методов обучения и воспитания; прогнозировать результаты педагогического воздействия; отбирать необходимый дидактический материал в соответствии с целями обучения и воспитания, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей; создавать условия, обеспечивающие эффективность педагогического процесса; составлять разные виды планов педагогической работы с детьми).

Практика развивает коммуникативные умения (устанавливать контакт с коллективом детей и отдельным ребенком; находить индивидуальный подход к детям; регулировать взаимоотношения между ними; разбираться в конфликтных ситуациях и устранять их; находить правильный тон и форму общения с детьми, сотрудниками дошкольных учреждений, родителями детей).

В процессе педагогической практики у студентов развиваются прикладные умения (рисовать, лепить, конструировать, петь, танцевать, осуществлять работу с родителями в разных формах; пополнять оснащенность педагогического процесса).

Существенные изменения в области дошкольного образования обуславливают более высокие требования к уровню профессиональной подготовки педагога дошкольного образования. И немаловажное место в этом процессе занимает педагогическая практика, в ходе которой закладываются основы всех профессионально-педагогических умений, которыми должен овладеть студент в течение всех лет обучения в вузе.

Библиографический список:

1. Коряковцева О. А., Тарабарина Т.И. Путь к успеху: учебное пособие. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 101 с.
2. Ненашева Л., Семушина Л. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. – М., 1989. – 150 с.
3. Прозоровская И.М., Тарабарина Т.И. Развитие организаторских способностей студентов педагогических вузов: теоретический аспект // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы статей восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / Под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 95-98.
4. Самборенко Л.Ф. К вопросу о непрерывности формирования профессионально-педагогических умений у студентов факультета до-

школьного воспитания на материале лабораторного практикума по дошкольной педагогике и частным методикам // Проблема непрерывного образования. Тезисы докладов научно-практической конференции. – Мурманск, 1993. – С. 51.

УДК 377.1

А.Н. Трошин, О.В. Кузнецов

Основные подходы к формированию системы дуальной подготовки квалифицированных кадров в Ярославской области

Аннотация. В статье представлен опыт Ярославского автомеханического колледжа по формированию системы дуальной подготовки квалифицированных кадров в Ярославской области, рассмотрены более подробно достижения в этой деятельности, сформулированы задачи, представлены документы.

Ключевые слова: дуальная система, квалифицированные кадры, профессиональное образование, колледж.

***A.N. Troshin, O.V. Kuznetsov* The main approaches to the formation of a system of dual training of qualified personnel in the Yaroslavl region**

Abstract. The article presents the experience of the Yaroslavl automechanical college on the formation of a system of dual training of qualified personnel in the Yaroslavl region, reviewed in more detail the achievements in this activity, formulated the tasks, presented the documents.

Keywords: dual system, qualified personnel, vocational education, college.

Дуальная система – это особая форма подготовки квалифицированных рабочих кадров на основе тесного взаимодействия предприятий и образовательных организаций. Основой обучения по дуальной системе образования является совмещение теоретической подготовки на базе профессиональных образовательных организаций и получение практических навыков непосредственно на предприятии (практико-ориентированная подготовка).

В 2014 году Ярославская область в лице четырёх профессиональных образовательных организаций (в том числе ГПОУ «Ярославский автомеханический колледж») и четырёх предприятий, расположенных на территории Ярославской области, стала

участницей сетевого проекта, реализуемого в Российской Федерации Агентством стратегических инициатив – «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». Проект завершился летом 2016 года.

В рамках реализации проекта были разработаны нормативные и методические документы, в том числе три модели реализации дуального образования в сфере профессионального образования.

Вместе с тем положительная практика, сформированная в ходе реализации проекта, в массовый процесс внедряется недостаточно активно. Основной причиной является отсутствие у представителей образования и бизнеса единых подходов к осознанию дуального обучения как целостной системы.

Кроме вышеуказанного проекта в июне 2014 года Ярославский автомеханический колледж совместно с предприятием-партнером ООО «Арвато Рус» параллельно вошли в международный проект VETnet («VETnet – всемирная сеть немецких торгово-промышленных палат за объединенное профориентированное образование и подготовку»).

Данный проект призван продвинуть на рынки 11 стран уникальный многовековой опыт Германии в сфере профессиональной подготовки, который берет начало в практике объединений германских ремесленников и называется сегодня дуальным образованием.

В России проект органично вписался в стратегическую концепцию модернизации экономики, согласно которой Президентом РФ Владимиром Путиным наряду с прочим поставлена задача внедрения «новой, эффективной модели образования для обеспечения страны высококвалифицированными кадрами». Цель проекта в долгосрочной перспективе – это внедрение последовательных, эффективных и отвечающих потребностям рынка структур и модулей дуальной системы профобразования в России, в сотрудничестве с Агентством стратегических инициатив (АСИ), Министерством науки и высшего образования РФ (Министерством просвещения РФ), Федеральным институтом развития образования (Российская академия народного хозяйства и государственной службы), а также региональными инсти-

тутами, Торгово-промышленными палатами и образовательными учреждениями в целевых регионах.

В Российско-германской Внешнеторговой палате в сентябре 2014 года была учреждена «Комиссия по профессиональному образованию». В ней принимают участие представители компаний, профессиональных школ и других консультативных организаций, к которым также относятся немецкие и российские палаты. Комиссия по профессиональному образованию устанавливает соответствующие правила о пригодности предприятий, о ведении учебной документации, о продолжительности обучения и о проведении экзаменов. В основном она гарантирует качественное обучение на предприятии. В состав комиссии вошли ООО «Арвато Рус» и Ярославский автомеханический колледж и активно участвуют в ее деятельности по настоящее время.

Трехлетний опыт Ярославского автомеханического колледжа в дуальном обучении послужил предпосылкой для Института развития образования Ярославской области в принятии решения о создании базовой площадки Центра развития профессионального образования (ЦРПО) с целью дальнейшего продвижения дуального обучения в Ярославской области.

Обоснованием для формирования базовой площадки по распространению инновационного опыта дуального образования в структуре ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж» были признаны следующие достижения:

- разработанная участниками проекта в ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж» модель реализации дуального образования наиболее востребована в профессиональных образовательных организациях, что подтверждается результатами ее выбора профессиональными образовательными организациями, заключивших договоры по реализации дуального образования с предприятиями в 2015-2016 году;
- эффективные результаты подготовки квалифицированных рабочих в рамках дуального образования;
- намерения профессиональной образовательной организации и предприятия партнера о продолжении совместной деятельности;
- неоднократное представление профессиональной образовательной организацией своего опыта реализации дуального об-

разования на региональном и межрегиональном уровне;
– наличие всех необходимых ресурсов для распространения опыта: материальных, кадровых, информационных.

Была установлена цель деятельности базовой площадки: организационно-методическое обеспечение распространения и внедрения дуального образования в процесс подготовки квалифицированных кадров Ярославской области

Для ее решения были сформулированы следующие задачи:

1. Включение руководящих кадров учреждений профессионального образования и представителей бизнеса в совместную практическую деятельность по внедрению дуального образования в процесс подготовки квалифицированных рабочих для приоритетных отраслей экономики Ярославской области.
2. Создание условий для формирования у представителей образования и бизнеса единых подходов к осознанию дуального обучения как целостной системы подготовки квалифицированных кадров.
3. Развитие информационно-методических, кадровых ресурсов, обеспечивающих эффективное тиражирование положительных практик в сфере профессионального образования.

Решением ученого совета Института развития образования Ярославской области от 27.12.2016 года базовая площадка была создана. Срок действия базовой площадки – 3 года (2017-2019 года).

В деятельности базовой площадки Ярославского автомеханического колледжа принимают участие 10 профессиональных образовательных организаций и 17 предприятий области, между которыми подписаны соглашения о совместном дуальном обучении.

Главным результатом деятельности базовой площадки по внедрению и распространению дуального обучения в Ярославской области следует считать разработку и внедрение пакета нормативно-правовых документов, регламентирующих применение элементов дуального обучения в учебном процессе.

Были разработаны следующие документы:

1. Региональная модель практико-ориентированной (дуальной) подготовки квалифицированных кадров. Практическое пособие для работников органов управления профессиональным образо-

ванием, методических органов, профессиональных образовательных организаций, кадровых служб предприятий, учреждений, организаций региона.

2. Порядок организации практико-ориентированной (дуальной) подготовки квалифицированных кадров в Ярославской области.
3. Рамочное положение о наставничестве.
4. Рамочный договор о взаимодействии в рамках дуальной подготовки кадров.
5. Мониторинг эффективности дуального взаимодействия.
6. Мониторинг эффективности наставничества.
7. Программа обучения наставников из сферы бизнеса основам педагогического минимума.

При разработке модели дуальной подготовки было введено понятие дуальной группы – единственное на данный момент в России определение симбиоза образовательной организации и предприятия, которые объединились для реализации дуального обучения. Было определено, что дуальная подготовка осуществляется в рамках дуальных групп – локальных объединений образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования и предприятий (организаций) региона, осуществляемое на основе соглашений (договоров) о дуальном взаимодействии по совместной реализации основных или дополнительных профессиональных образовательных программ.

Кроме понятия дуальной группы в описании модели было определено содержание дуальной подготовки, условия реализации дуальной подготовки кадров в регионе, методы управления дуальной подготовкой кадров в регионе и пространство (поле) развития практико-ориентированной (дуальной) подготовки кадров в регионе.

Разработка рамочных документов позволит дуальным группам привести всю свою документацию к единому виду, а для вновь образующихся дуальных групп не составит труда ее оформить.

Огромная работа была проделана по направлению «Дискуссионная деятельность». Было проведено шесть круглых столов и семинаров, на которых рассматривались следующие вопросы: Об основных подходах к созданию региональной модели дуального образования; О требованиях к базовому предприятию; О

требованиях к базовой профессиональной образовательной организации; О формировании механизмов содействия государственных и общественных организаций, органов исполнительной власти становлению региональной модели дуального образования; Практика формирования технических описаний для разработки программ дуального обучения; Внедрение методологии наставничества обучающихся в системе среднего профессионального образования.

На семинарах делились своим опытом колледжи и предприятия – участники дуальных групп, представители региональных объединений работодателей, представители региональных органов исполнительной власти, курирующие сферы экономики Ярославской области, работники департамента образования Ярославской области, неоднократно участие принимали представители Комиссии по профессиональному образованию Российско-германской Внешнеторговой палаты.

Особо следует отметить, что для реализации направления «Информационно-консультационная деятельность» на wiki-сайте Института развития образования усилиями Ярославского автомеханического колледжа был создан сайт базовой площадки (сайт wiki.iro.yar.ru, раздел «Базовые площадки»). На сайте можно найти информацию по всем дуальным группам области, существующим на данный момент, публикуются описания лучших практик по внедрению дуального обучения в других регионах России, описание немецких практик.

Разработка мониторинга эффективности дуального взаимодействия позволила провести в 2018 году под эгидой Департамента образования Ярославской области конкурс на лучшее взаимодействие дуальных групп. Победителем конкурса стала дуальная группа Любимский аграрно-промышленный колледж – Агропредприятие «Вошажниково».

На данный момент проводится конкурс на лучшую организацию наставничества на предприятии.

Работа базовой площадки еще не закончена, но уже стоит отметить, что все поставленные перед Ярославским автомеханическим колледжем задачи по достижению определенной для него цели выполнены.

Итогом работы базовой площадки по распространению

опыта по внедрению дуального образования в процесс подготовки квалифицированных рабочих для приоритетных отраслей экономики Ярославской области на данном этапе жизненного цикла можно считать следующее:

Включение руководящих кадров учреждений профессионального образования и представителей бизнеса в совместную практическую деятельность по внедрению дуального образования в процесс подготовки квалифицированных рабочих для приоритетных отраслей экономики Ярославской области.

Создание условий для формирования у представителей образования и бизнеса единых подходов к осознанию дуального обучения как целостной системы подготовки квалифицированных кадров.

Развитие информационно-методических, кадровых ресурсов, обеспечивающих эффективное тиражирование положительных практик в сфере профессионального образования.

Ну, а самое, наверное, главное – за время работы базовой площадки количество дуальных групп в области существенно увеличилось.

Библиографический список:

1. Моднов С.И., Савина С.А. Формирование системы кадрового обеспечения в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений // Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» [1-2 марта 2018 г.] / Под науч. ред. проф. М.В. Новикова – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 60-64.
2. Савина С.А., Моднов С.И., Толмачёва В.В. Подготовка студентов колледжа к участию в региональном этапе чемпионата «Молодые профессионалы» (Worldskills Russia) // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 159-163.

УДК 377.1

С.Л. Мокина, Е.Л. Исаковская, С.И. Моднов

Студенческое олимпиадное движение в колледже: принципы организации и опыт проведения

Аннотация. В статье изложены принципы организации олимпиадного студенческого движения в Ярославской области на примере

ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж». Представлен опыт проведения студенческих олимпиад, научно-практических конференций областного и межрегионального уровней.

Ключевые слова: студенческое олимпиадное движение, одаренная молодежь, межрегиональная олимпиада, межрегиональная научно-практическая конференция, методика подготовки студентов, уровни сложности олимпиадных задач.

S.L. Mokina, E.L. Isakovskaya, S.I. Modnov Student Olympiad movement in college: principles of organization and experience

Abstract. The article outlines the principles of organizing the student competition in the Yaroslavl region on the example of the state educational establishment of the Yaroslavl automotive college. The experience of holding student competitions, scientific and practical conferences of regional and interregional levels.

Keywords: student olympiad movement, gifted youth, interregional olympiad, interregional scientific-practical conference, methods of preparing students, the levels of complexity of olympiad tasks.

В связи с процессами глобализации, проходящими в науке и образовании, на фоне развития современных технологий формируется новая модель выпускника учреждения профессионального образования, которая должна содержать в себе элементы не только профессиональной, но и надпрофессиональной квалификации. К последним относятся коммуникационные навыки, знание информационных технологий, социальная компетентность, способность принимать ответственные решения, управление личной профессиональной карьерой, навыки самообразования, умение работать в команде.

Формирование новой модели выпускника в студенческой среде колледжа возможно путем создания олимпиадного движения, сочетающего в себе синергию профессиональной и социальной компоненты будущей профессиональной деятельности.

Олимпиадное движение – один из механизмов, позволяющих повысить качество профессионального образования по таким показателям, как конкурентоспособность выпускника на рынке труда, уровень адаптации молодого специалиста к условиям производства, степень личностной удовлетворенности студента процессом познания [3].

Главным системообразующим фактором олимпиадного

движения является образовательная среда, включающая в себя компоненты взаимодействия преподавателя и обучающегося и ориентированная на формирование творческой компетентности личности как важнейшей ценности [3].

Основная цель проведения студенческой олимпиады – выявление и поддержка талантливой молодёжи посредством предоставления возможности всем обучающимся проявить интеллектуальные способности средствами научного и технического творчества при определенном уровне стрессоустойчивости и коммуникационной мобильности, формирование технологической компетентности студентов.

Организация Всероссийских студенческих олимпиад (ВСО) строго регламентирована Министерством просвещения. Положение ВСО содержит описание процесса проведения ВСО, правила представления победителей и призеров заключительного этапа для получения гранта Президента Российской Федерации. Положение опирается на приоритетную государственную программу поддержки талантливой молодёжи.

Задача подготовки кадров для инновационной экономики предполагает, что в среднем специальном учебном заведении должен системно формироваться целый кластер творческих компетенций. Участие в олимпиадном движении для специалиста в области техники и технологий определяет его готовность реализовать себя в инновационной сфере через способности личности успешно выполнять деятельность в своей профессиональной области, требующую эвристического или креативного уровня интеллектуальной активности, на основе сформированных компетенций [1].

В этом случае олимпиадное движение носит комплексный характер и включает в себя следующие компоненты [2]:

1. Олимпиада (как инициация интеллектуальной активности) есть лишь один из компонентов рассматриваемого движения. Во время олимпиады обучающийся почувствует радость от процесса творчества (пусть и субъективного), увидит возможность применения знаний по изучаемой дисциплине при решении нестандартных задач, многие из которых отражают различные аспекты сферы его профессиональной деятельности.

2. «Разбуженное» олимпиадой творческое мышление студента стимулирует его заинтересованность по поводу дальнейшего исследования проблемной ситуации, усиливает желание общаться с людьми с родственными познавательными потребностями и уровнем способностей. Эти интересы находят свое логическое развитие в организации занятий в олимпиадных микрогруппах.

3. Занятия в олимпиадных микрогруппах носят регламентированный характер, хотя обучающиеся сами предлагают направленность и темп обучения, но роль руководителя остается определяющей. Подобные занятия рассчитаны на «среднего» одаренного студента.

4. Олимпиады являются только частью комплексного образовательного процесса, поэтому подготовка конкурентоспособного специалиста становится возможной без серьезных стрессов для психики обучающегося, а в самом соревновании акцент смещается с желания победить любой ценой на желание победить путем достижения более значимого творческого результата.

5. Совместная творческая деятельность участников олимпиадного движения и других студентов вне олимпиадных микрогрупп позволяет отойти от элитарности олимпиадного движения, придать ему массовый характер, что в свою очередь обеспечивает формирование профессиональной компетентности на уровне, превосходящем требования образовательных стандартов, у большего числа студентов.

6. Участие в олимпиадах не должно стать единственной целью студента, он должен постоянно развивать свой творческий потенциал. Уже на первых курсах полноценное включение в решение научных проблем своей профессиональной области возможно путем использования технологии разработки стартапов с целью организации работы микрогрупп, которые в дальнейшем должны перейти в научные сообщества.

7. Переход в научные сообщества, участие в решении реальных проблемных ситуаций, относящихся к сфере профессиональной деятельности.

Согласно протоколу Совета директоров профессиональных организаций Ярославской области ГПОУ ЯО «Ярославский ав-

томеханический колледж» с 2016 года является организатором площадки при проведении:

- региональных чемпионатов WSRussia по компетенции «Электромонтажные работы»;
- региональных олимпиад по инженерной графике и материаловедению;
- областного конкурса по рабочей профессии «мастер по обработке цифровой информации»;
- регионального этапа Всероссийской студенческой олимпиады по специальности «технология машиностроения»;
- регионального этапа Всероссийской студенческой олимпиады по специальности «техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования» (по отраслям);
- межрегиональной олимпиады по общепрофессиональным дисциплинам.

За три года сложился определенный порядок организации олимпиадного движения в колледже.

На первом этапе при проведении олимпиад, конкурсов и студенческих конференций организаторы соблюдают баланс между высокой сложностью и творческим характером задач (что обеспечивает познавательную мотивацию), между профессиональной направленностью (соответственно этапу профессионального становления), и посильностью для обучающегося. При этом требуется сформировать у студента как необходимые знания по изучаемой дисциплине, так и умение организовать свою творческую деятельность.

Олимпиадные задачи соответствуют определенным критериям, а именно [5]:

- имеют лаконичное и оригинальное (авторское) условие задачи, простое для восприятия;
- содержат элементы нестандартного подхода к решению;
- допускают многовариантность решений;
- требуют привлечения как можно большего числа методов решения.

Задачи базового уровня представляют собой задачи начального уровня сложности. Они не требуют длительного времени для решения и объемных вычислений. Если студент-олимпиец

решает более половины таких задач, то ему предоставляется возможность перейти на более высокий уровень сложности к задачам повышенного уровня сложности. Задачи данного уровня требуют от студента наличия основательной подготовки, способности определить оптимальный способ решения задачи.

Педагогический процесс подготовки студента – олимпийца в олимпиадных микрогруппах на данном этапе основан на использовании личностно-ориентированной технологии обучения в сотрудничестве с элементами соревнования [1].

На втором этапе при организации работы научного сообщества в рамках дня науки колледжа, региональных и межрегиональных научно-практических конференций, стартап-движения создаются мини-коллективы из студентов, активно участвующих в олимпиадном движении. При необходимости к ним примыкают другие обучающиеся для выполнения проектных заданий, решения кейсов по учебным дисциплинам, выполнения и защиты лабораторных исследований, обсуждения текущих проблем в интерактивном режиме. Использование творческого потенциала талантливых студентов, распределение приобретенных ими знаний на других членов студенческого коллектива повышает качество всего процесса образования.

На следующем этапе олимпиадного движения победители и призеры этих соревнований участвуют в качестве составителей олимпиадных задач, развивая креативную и педагогическую составляющие творческих компетенций.

Реализация олимпиадного движения позволила повысить качество обучения в колледже, способствовала увеличению числа студентов, желающих принять участие в олимпиадном движении.

Студенты, участвующие в олимпийском движении, показали высокий уровень готовности к творческой инновационной деятельности не зависимо от сферы профессиональной деятельности, становясь победителями и призерами регионального этапа чемпионата WS, региональных и межрегиональных олимпиад, конкурсов, студенческих конференций.

Библиографический список:

1. Попов А.И. Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой подготовки // Инновационная деятельность. – Саратов, 2012. – № 1 (19). – С. 89-94.

2. Попов А.И. Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой самостоятельной работы в вузе // Инновации в образовании (Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского) – 2013. – № 5(2). – С.166-170.
3. Попов А.И. Олимпиадное движение // Высшее образование в России – 2006. – № 3. – С.90-93.
4. Попов А.И. Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой подготовки // Инновационная деятельность. – Саратов, 2012. – № 1 (19). – С. 89-94.
5. Репин Е.Г. Студенческое олимпиадное движение как инструмент поиска одаренной молодежи и педагогической работы с ней: принципы организации и опыт проведения // Самарский научный вестник. – 2017. – Т.6. – №3 (20). – С. 297-301.
6. Савина С.А., Моднов С.И., Толмачёва В.В. Подготовка студентов колледжа к участию в региональном этапе чемпионата «Молодые профессионалы» (Worldskills Russia). // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 159–163.
7. Моднов С.И., Савина С.А. Формирование системы кадрового обеспечения в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений. // Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» [1-2 марта 2018 г.] / Под науч. ред. проф. М.В. Новикова – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 60-64.

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.614

Н.Ю. Камалова

Влияние основных агентов социализации на формирование социальной компетентности подростков

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к сущности и содержанию понятия «социальная компетентность» в психолого-педагогических исследованиях. Исходя из проведенного теоретического анализа, автор дает свое понятие сущности «социальной компетентности», определяет специфику формирования социальной компетентности в подростковом возрасте. Особое внимание уделяется основным агентам социализации: семья, школа, группа сверстников, средства массовой информации, которые оказывают влияние на социальную компетентность подростков и становятся основой для разработки программы по формированию социальной компетенции подростков.

Ключевые слова: социальная компетентность, подростковый возраст, агенты социализации.

N.Yu. Kamalova Influence of major socialization agents on the formation social competence of teenagers

Abstract. The article discusses various approaches to the essence and content of the concept of “social competence” in psychological and pedagogical research. Based on the theoretical analysis, the author gives his concept of the essence of “social competence”, determines the specifics of the formation of social competence in adolescence. Particular attention is paid to the main agents of socialization: family, school, peer group, the media, which influence the social competence of adolescents and become the basis for the development of a program to shape the social competence of adolescents.

Keywords: social competence, adolescence, agents of socialization.

Каждое новое поколение осваивает социальные нормы и ценности, приобретает требуемые обществом знания и навыки в процессе социализации. Одним из показателей её успешности на определённом жизненном этапе индивида является социальная компетентность, которая в общем смысле означает интегративное свойство личности, объединяющее в себе знания и навыки и позволяющее ей успешно включаться в усложнившуюся среду современного общества [12]. Для развития подросткам, как и другим социальным группам, необходимы ресурсы окружающей среды, поступающие от характерных для их возраста агентов социализации – семьи, школы, группы сверстников, средств массовой информации и др. Поэтому особую остроту приобретает проблема: как основные агенты социализации влияют на формирование социальной компетентности подростков?

Цель нашего исследования – обосновать влияние основных агентов социализации (семьи, школы, группы сверстников, средств массовой информации) на формирование социальной компетентности подростков. Также перед собой мы поставили ряд задач: определить сущность и содержание социальной компетентности; определить специфику формирования социальной компетентности в подростковом возрасте; выявить основные агенты социализации, влияющие на формирование социальной компетентности подростков.

В отечественной психологии авторы по-разному интерпретируют данное понятие и выделяют его различные функции. Социальная компетентность в интерпретации Т.Ю. Базарова включает умение эффективного социального взаимодействия, социальную зрелость, базовые установки личности, адекватные профессии [2]. На высоких уровнях развития социальная компетентность и социальный интеллект проявляются в адекватности, автономности и аутентичности личности.

В диссертационном исследовании Е.В. Коблянкой социальная компетентность рассматривается как «понимание отношения «Я» – общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами. Социальная компетентность – «...это качество человека – субъекта трудовой деятельности и члена данного социума, связанное с социальными нормами, ко-

торами общество регулирует жизнь и взаимодействие своих членов» [6, с. 210].

В научной литературе представлены различные толкования понятия «социальная компетентность». Анализ источников показывает, что рассмотрение проблемы социальной компетентности зачастую носит констатирующий характер. Преимущественно формулируются общие требования к социальной компетентности личности, подчеркивается её важность и значимость в условиях современного общества, рассматривается проявление социальной компетентности в определенных сферах социального взаимодействия (Г.М. Беспалова, И.В. Габелая, Н.В. Калинина).

Содержательный аспект социальной компетентности нередко представляется как активная, инициативная и конструктивная позиция человека в жизни общества, его участие в происходящем вокруг и ответственность за это, его стремление к улучшению качества собственной жизни. В ее личностный компонент включается умение добывать знания о мире и себе, заботиться о себе и других, выстраивать свои отношения с социумом и окружающими людьми.

Социальная компетентность является ключевой, так как обеспечивает нормальную жизнедеятельность человека в социуме и является целостным результатом его образования.

Таким образом, анализ существующих подходов к определению «социальной компетентности» дает нам основание определить социальную компетентность применительно к подростковому возрасту как интегральное качество личности, включающее в себя необходимые знания, опыт, способности, сформированные в процессе социализации и позволяющие человеку адаптироваться в социальной среде, успешно взаимодействовать с людьми, выполнять различные социальные роли.

Развитие социальной компетентности должно быть соотносено с возрастными особенностями индивида. Существует мнение, что наиболее сложным, с точки зрения личностного развития ребенка, является переходный подростковый возраст.

Многие исследователи подростковый возраст называют возрастом социального риска. Сами по себе возрастные особенности подростков, маргинальность их социального положения

способны порождать кризисные ситуации. Изучению данной проблемы посвящены работы многих ученых и педагогов-практиков. Изучается социальная среда, ее гуманизация (Ш.А. Амонашвили, В.И. Слободчиков), влияние социальной среды на развитие личности (Н.Н. Иорданский, С.Т. Шацкий), на мотивацию учащихся (В.И. Панов, Ш.Р. Хисамбеев), исследуется сущность организационных форм создания и педагогического управления образовательной средой (В.П. Беспалько, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург и др.), управление развивающей средой (В.А. Левин, О.Г. Тринитатская и др.).

Психолого-педагогические аспекты формирования социальной компетентности учащихся освещаются в трудах В.И. Байденко, Г.Э. Белицкой, И.А. Зимней, Дж. Равена, А.В. Хуторского и др.

Подростковый период очень важен в развитии «Я – концепции», в формировании самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности.

Анализ особенностей развития личности и возрастных задач развития в отрочестве позволил Н.В. Калининой [4] выделить основные показатели социальной компетентности подростка: ответственность как сформированность контроля; овладение средствами организации своего поведения (учет последствий совершенных и несовершенных поступков для себя и других, выбор средств достижения желаемого результата, возможность осуществить целостный волевой акт, включая исполнительскую его часть); адекватная самооценка, согласованная с уровнем притязаний; сформированность позитивной мотивации учения и преобладание мотивации достижения; навыки овладения своими эмоциональными состояниями и снятия эмоционального напряжения; владение средствами общения и навыками конструктивного взаимодействия в различных жизненных ситуациях, в том числе и трудных; воспитание эмпатии по отношению к партнеру [4, с. 90].

Развитие собственной социальной компетентности – достаточно трудная задача для подростков, поскольку высокая потребность подростков в общении вступает в противоречие с

элементарным неумением общаться, слушать другого человека, поддерживать разговор, выражать свои чувства, реагировать на критику и критично оценивать высказывания и действия других людей. К настоящему времени психологами, социологами, педагогами получен большой фактический материал об особенностях развития подростков.

Все перечисленные выше характеристики подросткового возраста способны порождать серьезные кризисные ситуации и как следствие – психологическое неблагополучие подростков, которое в крайних своих проявлениях ведет к наркотической и алкогольной зависимостям, суицидальным попыткам, подростковой агрессии и асоциальному поведению.

А.В. Мудрик выделяет следующие микрофакторы, которые влияют на социализацию подростков, к ним относятся: семья и семейное воспитание, соседство, группы сверстников, религиозные организации и религиозное воспитание, воспитательные организации и социальное воспитание, контркультурные организации и диссоциальное воспитание, микросоциум [10].

Мы рассмотрим следующие микрофакторы: семью, школу, группу сверстников и средства массовой информации.

Из всех институтов социализации важнейшим была и остаётся родительская семья как первая социальная среда человека, влияние которой он испытывает с самого раннего детства, когда он наиболее восприимчив. Успешность социализации в семье определяется ее воспитательным потенциалом, т.е. реальной способностью к воспитанию детей в зависимости от имеющихся у нее материальных и нематериальных ресурсов [9]. На его формирование и реализацию оказывают влияние как внешние, макросоциальные факторы (уровень жизни, социальная инфраструктура и др.), так и внутрисемейные факторы: культурный и образовательный уровень родителей, характер внутрисемейных отношений, состав семьи и др. При благоприятном воздействии этих факторов у подростков формируются адекватное представление о семейных ролях, социальные навыки, рефлексия, уверенность в себе, которые создают предпосылки для развития их компетентности в семейной жизни, общении, сфере здоровья и т.д.

Однако многие российские семьи сталкиваются с матери-

альными, социально-психологическими, юридическими проблемами или находятся в состоянии кризиса, который проявляется в разводах, увеличении числа монородительских семей, конфликтах и стрессах, жестоком обращении с детьми, социальном сиротстве.

Если семья наиболее ответственна за социальное воспроизводство новых поколений, то система образования участвует в воспроизводстве профессионально-квалифицированного состава населения.

Школе необходимо активно включаться в процесс социализации подростков, взаимодействуя с перечисленными микрофакторами, учитывая их непосредственное влияние на формирование личности учащегося. Школа как воспитательный институт «проводит в жизнь заказ общества – формировать человека, адекватного требованиям данного общества, эпохи, растить, обучать и воспитывать молодые поколения с максимальным учетом тех социальных условий, в которых они будут жить, и работать» [13]. Отсюда вытекает одна из целей, стоящая перед образовательным учреждением сегодня: создать необходимые условия для формирования высокого уровня социальной компетентности, выбрать методы и приемы педагогики, социальной психологии. Такие условия можно создать, используя возможности воспитывающей среды образовательного учреждения, направляя воспитательные усилия не на детей, а на окружающую их обстановку, среду жизнедеятельности, с которой дети взаимодействуют. Мы согласны с мнением М.И. Рожкова, который утверждает, что «от того, как индивид становится элементом социальной организации, включается в общество, зависит освоение им системы социальных ролей, адекватных функциям, которые должен реализовать индивид в системе социальных отношений» [11].

В последние десятилетия группы сверстников стали одним из решающих микрофакторов социализации подрастающих поколений. Их роль значительно возросла по сравнению с предыдущими эпохами, чему способствовал ряд обстоятельств.

Урбанизация ведет к тому, что все большее число детей, подростков, юношей живет в городах, где имеет возможность общаться с большим числом сверстников; это общение, как пра-

вило, неподконтрольно взрослым. Превращение большой семьи в малую, рост числа однопородных и неполных семей, дезорганизация семьи повысили необходимость для детей искать общение вне дома как своеобразную компенсацию дефицита эмоциональных контактов в семье. Всеобщее среднее образование, общедоступный источник знаний – средства массовой коммуникации привели к тому, что подрастающие поколения стали более однородными по среднему уровню образованности и культурного развития. На консолидацию подростков и юношей в группах сверстников существенно влияет мода, которая задает эталоны не только одежды и причесок, но и всего стиля жизни. Дети, подростки и юноши одновременно входят в несколько групп – формализованных и неформальных, общение в которых может иметь существенные различия.

Само наличие группы помогает ощутить свою нужность кому-то, уверенность в себе и в своих силах. Группа – источник высокого самоуважения, ибо от нее ждут (и часто получают) высокую оценку своих качеств, поступков, личности в целом, что намного важнее оценок всех остальных людей. Тот, кто не имеет приятелей, хотя бы иллюзии дружеской компании, ощущает свою жизнь неполной, себя – неудачником, свои возможности – нереализованными.

Мы разделяем точку зрения А.В. Мудрика в том, что педагогам необходимо знать основные характеристики группы сверстников, в силу, как минимум, трех обстоятельств: социальное воспитание осуществляется в воспитательных организациях, которые состоят из первичных коллективов; в каждом коллективе образуются неформальные приятельские и дружеские группы; эффективное социальное воспитание возможно лишь в том случае, если педагоги имеют представление о тех группах, в которые входят их воспитанники за пределами воспитательной организации, учитывают их особенности и при необходимости стремятся в некоторой степени влиять на эти группы.

Привычным элементом досуговой и учебной деятельности подростков являются СМИ (Интернет, телевидение и др.), ставшие важным агентом их стихийной социализации. Как отмечает И.Ю. Тарханова, в современном обществе влияние на детей значимых взрослых, родителей и учителей, снижается, а медийных

образцов поведения существенно возрастает [12].

Средства массовой информации предоставляют подросткам многочисленные возможности для познания, обучения, проведения досуга, но также содержат в себе много рисков для развития личности. По мнению В.А. Бачинина, российские СМИ далеко не всегда ориентируются на достижение обозначенных в Конвенции ООН целей, часто транслируя идеи вседозволенности, потребительства и насилия. В связи с этим приобрела актуальность проблема защиты несовершеннолетних от негативной и противоправной информации в сети Интернет и телевидении [3]. Другую острую проблему представляет собой распространение информационных видов аддикций (телевизионной, компьютерной, игровой и Интернет-зависимости) из-за слишком интенсивного использования электронных устройств.

Несмотря на связанные со средствами массовой информации риски для развития личности, социализация подрастающего поколения неразрывно связана с медиапространством, поэтому нужно не ограждать от него подростков, а формировать у них медиакомпетентность, т.е. способность критически оценивать получаемую информацию и использовать ее для достижения собственных целей. Данное свойство личности необходимо в информационном обществе. Кроме того, ввиду привлекательности электронных СМИ для подростков, потенциал данного агента можно и нужно использовать для формирования социальной компетентности.

Подводя итог анализа влияния основных агентов социализации на формирование социальной компетентности подростков, мы пришли к выводу, что важной задачей становятся создание необходимых условий, обеспечивающих освоение и принятие подростками общественных ценностей и идеалов, развитие форм и способов социального поведения. Именно поэтому необходима разработка комплексной программы по формированию социальных компетенций подростков, которая будет строиться с учетом влияния основных агентов социализации.

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. Базаров Т.Ю. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания / Т.Ю. Базаров, А.К. Ерофеев, А.Г. Шмелев// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – №1. – С. 87-102.
 3. Бачинин В.А. Детство и детское ТВ в социальном контексте // Социологические исследования. – 2009. – № 10. – С. 123-127.
 4. Калинина, Н.В. Психология социальной компетентности школьников. – Самара: СГПУ, 2005. – 296 с.
 5. Келасьев В.Н. Социальная компетентность и технологии её формирования в современной России / В.Н. Келасьев, И.Л. Первова// Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2010. – Сер. 12. Вып. 3. – С. 356-365.
 6. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. – 2011. – №12. – Т.2. – С. 102-104.
 7. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
 8. Кучмаева О.В., Марыганова Е.А., Петрякова О.Л., Синельников А.Б. О современной семье и её воспитательном потенциале // Социологические исследования. – 2010. – № 7. – С. 49-55.
 9. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
 10. Рожков М. И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся // Ярославский педагогический вестник. – 1994 . – № 1. – С. 16-18.
 11. Тарханова И.Ю. Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 4. – С. 169-171.
 12. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / В. Н. Куницына, Т. Н. Щербакова. – Ростов-н/Д, 2005. – 320 с.

А.Б. Фаламеев

Военно-профессиональная социализация личности на основе приоритетных ценностей

Аннотация. Долгое время в нашей стране ценности личности понимались как одна из форм общественного сознания, а в воспитательно-педагогических системах особенно культивировалось понятие долга. Разрушение и отказ от старых педагогических моделей не должны быть абсолютными, многие идейно-патриотические основы и сегодня могут использоваться применительно к специфике военного образования. Данная статья посвящена описанию модели военно-профессиональной социализации личности на основе приоритетных ценностей.

Ключевые слова: аксиология, ценности, военное образование, социализация.

A.B. Falameev Military professional socialization of the personality on the basis of priority values

Abstract. For a long time in our country, the values of the individual were understood as one of the forms of public consciousness, and in the educational and pedagogical systems, the concept of duty was especially cultivated. The destruction and abandonment of the old pedagogical models should not be absolute, many ideological and patriotic foundations can be used today in relation to the specifics of military education. This article is devoted to the description of the model of military-professional socialization of the person on the basis of priority values.

Keywords: axiology, values, military education, socialization.

Система ценностных ориентаций обучающихся в системе военного образования не может являться отдельным, обособленным феноменом, она опосредована общими социокультурными и политическими изменениями, происходящими в стране и мире. Формирование ценностей у обучающихся должно осуществляться как единый процесс/ результат преобразования и/или интерпретация объективного мира, сложившегося в данном учебном заведении, себя в этом мире и субъективного обра-

за этого мира в себе и формирования на этой основе индивидуального адаптивного пространства и персональной идентичности, задающих смыслы индивидуальной жизнедеятельности и профессиональную направленность.

Анализ работ в области военной педагогики показал, что в общем виде ценностный ряд военного образования должен содержать адаптивность, духовно-нравственные начала, верность традициям и воинскому долгу, морально-психологические качества, государственно-патриотические ценности, гуманизм и толерантность, дисциплину и самодисциплину, профессионализм.

Предлагаемая нами модель военно-профессиональной социализации на основе приоритетных ценностей состоит из двух блоков: структурно-функционального и операционально-результативного.

Структурно-функциональный блок включает: компоненты личностно-профессиональной социализации – социально-личностные и командно-управленческие компетенции и принципы их формирования, целевую педагогическую программу формирования данных компетенций, педагогические условия, применяемые при формировании данных компетенций.

Компонентами операционально-результативного блока являются: измерительный комплекс, показатели оценки развития компетенций, уровни сформированности компетенций.

В моделях формирования компетентности специалистов, разработанных В.И. Байденко, И.А. Зимней, Е.И. Казаковой и др., основой выступает интегрированная совокупность компетенций, которая рассматривается как инвариант и представляется приемлемой для всех направлений и специальностей [1,3,4].

В соответствии с данными исследованиями мы предлагаем следующий перечень компетенций, составляющих содержание модели:

- социальные: формировать готовность к успешному выполнению социальных ролей (патриота, гражданина, защитника, командира и т.д.);
- психологические: формировать психологическую готовность к реализации обязанностей по защите Отечества, идентификация себя с идеальным образом «патриота и гражданина»;

- дидактические: обеспечение преемственности сформированных навыков патриотического поведения на этапе общеобразовательной подготовки с их развитием на всех этапах патриотического воспитания в профессиональном образовании;
- воспитательные: формирование положительного отношения к патриотическим ценностям демократического типа, внутренней потребности в социально-значимой деятельности.

Данные компетенции мы предлагаем формировать в рамках следующих направлений воспитательной работы, направленной на военно-профессиональную социализацию:

- гражданско-патриотическое воспитание: формирование у курсантов уважения к конституционным и правовым нормам, государственной политике, патриотическим идеям, утверждение в сознании воина чувства гражданского долга, чести, совести, любви к Родине, гордости за Отечество, готовности к его защите;
- духовно-нравственное воспитание: осознание и принятие демократических ценностей, идеалов и ориентиров, формирование позиции патриота, привычки соблюдать нормы морали в повседневной жизнедеятельности, потребности в моральном самосовершенствовании, проявлении патриотической активности, достоинства, мужества, патриотизма и т.д.;
- социально-правовое воспитание: формирование способностей реализовывать свои права и обязанности, профилактика противоправного поведения, развитие гражданского сознания и правовой культуры;
- культурно-историческое воспитание: приобщение к богатствам исторического и культурного прошлого страны, военно-морского флота и вооруженных сил, развитие гордости за сопричастность к деяниям предков и принадлежность к касте защитников Отечества.

Учитывая приоритетные ценности военной службы и современные технологии гражданского воспитания, предложенные О.А. Коряковцевой и И.Ю. Тархановой [5], мы предлагаем для реализации нашей модели использовать следующие формы работы:

- формирование военно-профессиональных качеств на всех видах учебных занятий;

- диспуты о роли военнослужащего в укреплении безопасности государства и социальной стабильности общества;
- научные конференции, семинары, конкурсы, олимпиады, написание дипломных работ, докладов, рефератов;
- воспитательные мероприятия по планам отдела воспитательной работы, командиров подразделений.

В работе используются следующие методы:

- диагностики: методики изучения личности, уровня сформированности военно-патриотических качеств курсантов;
- формирования познания и качеств личности: методы, позволяющие курсантам овладеть объемом знаний, необходимых для развития патриотизма, формирование гражданского сознания, важнейших качеств патриота и гражданина, убежденности в личной и социальной значимости патриотических ценностей;
- организации деятельности и формирование опыта поведения: методы, обеспечивающие формирование, развитие, совершенствование навыков социально значимого поведения в соответствии с патриотическими ценностями демократического типа, вызывающими чувство ответственности за свои поступки;
- контроля и самоконтроля: методы, позволяющие осуществить анализ соответствия знаний (понимания) характеристик патриота своего Отечества реальному поведению курсанта в различных видах военно-служебной деятельности.

Как показывает опыт организации военно-профессиональной социализации личности, наиболее эффективными в данном процессе являются следующие средства: рассказ, дискуссия, проблемная ситуация, ролевые игры, решение практических задач, видеозаписи, реферирование литературы.

Военно-профессиональная социализация личности оценивается по следующим критериям:

- познавательный: характеризует наличие интереса и потребности (степень активности) курсанта в совершенствовании личного уровня патриотических, военно-профессиональных и др. знаний, понимание необходимости защиты Отечества, укрепления национальной безопасности;
- эмоциональный: определяет эмоциональное отношение обучаемого к патриотическим ценностям, его эмоциональную

устойчивость в процессе реализации его прав и обязанностей, готовность переносить тяготы и лишения воинской службы;

– деятельностный: определяет характер поведения курсанта как патриота в процессе реализации его обязанностей;

– волевой: характеризует степень волевого регулирования своей деятельности в интересах достижения поставленных целей.

Анализ литературы по теме исследования [6], а также рефлексия собственного опыта позволили нам выделить компетенции, позволяющие успешно выполнять военно-профессиональные функциональные обязанности и боевые задачи с учетом быстро меняющейся обстановки:

1. Социально-личностные компетенции, способствующие саморазвитию и самореализации личности будущего офицера, определяющие готовность к взаимодействию с окружающими людьми в системе межличностных отношений, осуществляемой в различных социальных группах и жизненных ситуациях.

2. Командные (управленческие) компетенции, позволяющие выпускникам военного вуза успешно решать поставленные задачи в организационно-управленческой сфере деятельности и оценивать ее результаты.

3. Профессионально-специализированные компетенции, позволяющие применять знания на практике по специальности, способствуя продолжению обучения (непрерывному образованию), систематизации познавательной деятельности по освоению и совершенствованию полученных знаний.

4. Военно-специальные компетенции, профессионально ориентированные компетенции, направленные на решение военно-профессиональных задач по предназначению в войсках.

В операционально-результативном блоке предлагаемой нами модели рассмотрены показатели, представляющие собой совокупность дискретных (раздельных) дефиниций, связанных определенной общностью существенных и отличительных признаков, характеризующих сформированность компетенции. При формулировке данных показателей за основу было взято исследование А.В. Белошицкого и Д.В. Мещерякова [2].

Первый показатель – воспроизведение. Показывает, что курсанты могут воспроизвести основное содержание учебного

материала, дать определения, пересказать, перечислить и др.

Второй показатель – осмысление. Показывает, что обучающиеся могут объяснить, обсудить, выразить, а также переформулировать изученный материал.

Третий – применение. Показывает, что курсанты способны продемонстрировать, инсценировать, интерпретировать, применить на практике, разработать план и др.

Четвёртый – анализ. Показывает, что будущие офицеры способны распознавать, соотносить, дискутировать, избирать, экспериментировать и обследовать.

И, наконец, пятый показатель – интегрирование. Показывает, что курсанты способны компоновать, разрабатывать, систематизировать, организовывать и управлять направлением своей деятельности, а также давать ей оценку.

В своей совокупности показатели 1 и 2 определяют начальный уровень сформированности компетенций курсантов, который характеризуется: отсутствием знаний о действиях, относящихся к реализации профессиональных функций; шаблонным характером деятельности; низкой мотивацией и ответственностью и др.

Показателями 2 и 3 определяется ориентационный уровень сформированности компетенций обучающихся, который характеризуется: осознанностью выполняемых действий, рациональным их исполнением, с учетом отдельных сформированных компетенций. Действия целенаправлены и результативны. Курсанты способны практически оценивать собственную деятельность, наблюдается положительная мотивация к военно-профессиональной деятельности.

Показатели 3 и 4 определяют базовый уровень сформированности компетенций будущих офицеров. Он характеризуется наличием устойчивой мотивации к военно-профессиональной деятельности, ее качественному анализу, творческому подходу, вариативностью и целенаправленностью действий. Курсанты осмысленно проектируют свою образовательную и будущую военно-профессиональную деятельность, учитывая предметно-содержательный, психологический, социальный и управленческий аспекты. На этом уровне они способны прогнозировать результаты учебной и служебной деятельности, самостоятельно

корректировать выявленные недостатки, стремятся к самосовершенствованию, осознают важность всех компонентов различных групп компетенций для их реализации в военно-профессиональной деятельности.

Показатели 4 и 5 определяют профессиональный уровень сформированности компетенций курсантов, который характеризуется умениями осуществлять выбор наиболее эффективных форм, средств и методов в обучении, способствующих формированию всех групп компетенций в полном объеме.

Таким образом, измерительный комплекс модели военно-профессиональной социализации будущего офицера позволяет корректировать содержание, формы и методы дидактических средств целевой педагогической программы на основе обратной логической связи.

Библиографический список:

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
2. Белошицкий А.В., Мещеряков Д.В. Модель формирования профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 11 (115). – С. 122-129.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7-14.
4. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 127-135.
5. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 48 с.
6. Максимова Е. З., Воронжева А. А. Социальные практики как средство формирования социально-личностных и управленческих компетенций кадет – будущих офицеров (на примере Оренбургского президентского кадетского училища) // Молодой

А.Н. Карчакин

Особенности социализации курсантов в условиях военных вузов

Аннотация. В статье осмысливаются особенности процесса социализации личности в условиях военных вузов; обосновывается актуальность проблем воспитания и социализации выпускников высших военных учебных заведений, уточняется понятие «социализация».

Ключевые слова: социализация, ценностные деформации, социальные перемены, особенности процесса социализации будущих офицеров.

A.N. Karchakin Features of socialization of cadets in the conditions of military high schools

Abstract. The article reflects on the peculiarities of the process of socialization of the individual in the conditions of military universities; the relevance of the problems of education and socialization of graduates of higher military educational institutions is justified, the concept of “socialization” is clarified.

Keywords: socialization, value deformations, social changes, features of the process of socialization of future officers.

Военная служба играет важную роль в процессе социализации личности, который сегодня осложняется девальвацией традиционных духовно-нравственных ценностей, таких, как честь и достоинство Гражданина, верность Отечеству и воинскому долгу, любовь к Родине. Личностные и общественные издержки от ценностно-смысловых деформаций порой редко осознаются и рассматриваются в качестве социальных причин негативных явлений в армейской и флотской среде, хотя именно на основе системы ценностей формируется гражданская позиция личности. Но проблема здесь не только в несостоявшемся гражданине, профессионале. Нередко под угрозу ставится и формирование самой личности [2].

Анализ научной литературы по проблеме социализации курсантов в условиях военных вузов позволил нам выявить ос-

новные причины значимости вопросов социализации обучающихся в закрытых учебных заведениях:

- а). формирование личностных качеств будущего офицера как патриота и Гражданина России;
- б). поддержание в вузе нацеленности на достижения современной военной науки;
- в). снижение возрастающего влияния неформальных молодежных групп, которые приводят личность к агрессии или абсентеизму, национализму или ксенофобии.

Мы понимаем, что современные социализационные процессы требуют нового обдумывания сути социализации личности, специфики её развития у курсантов военного вуза и взаимодействия с другими процессами в социуме.

Социально-политические преобразования, происходящие в России, выдвигают на передний план научных исследований комплексное изучение эффективных средств социализации нового поколения выпускников военного учебного заведения [3, 8].

Мы полагаем, что прежде всего следует выявить специфику теоретико-методологических оснований совершенствования методики социализации в военной сфере, понимая, что ряд научных проблем присущи как военной, так и гражданской педагогике. К ним относятся философские вопросы: понятия человека и личности, воли и эмоций, противостояние индивидуального и коллективного, прагматичного и духовного как в структуре социума, так отдельной личности.

Регламентированные взаимоотношения в армии, утвержденные Уставом, выражающиеся в командах, нормативах, приказах подавляют привычные человеческие чувства и проявления личностных качеств, сосредоточивая их в особых, скрытых от «глаз» посторонних зонах. Указанные особенности процесса социализации молодых офицеров увеличивает сложность проблемы, к тому же тесно связанной с инновационными социотехническими и социокультурными отношениями в современном социуме. Настоящее время требует наряду с традиционными методами исследования процесса социализации личности (системный, структурный, комплексный) инновационных методов – нелинейной логики, междисциплинарности, деконструктивизма.

Особо подчеркнем, что процесс социализации и методы его исследования крайне динамичны и изменчивы. Здесь имеет важное значение информационное пространство, которое постоянно, систематически воздействует на личность будущего офицера, используется им и которое, несомненно, оказывает на него определенное воспитывающее воздействие [7]. Значительные перемены в общественной духовной сфере, особенно в ценностных ориентациях и личностных мотивациях, обуславливают проблемное поле процесса социализации российской молодежи, в том числе и армейской. Общей основой для решения вышеназванных проблем, мы полагаем, является представление о социализации как о системном процессе, направленном на формирование личности в рамках образовательной среды военного достаточно закрытого вуза, с учетом её окружения в социуме.

Осмысление степени научной разработанности проблемы предоставляет право сделать вывод, что в условиях трансформации российского общества вопросы социализации курсантов в науке недостаточно осмыслены. Новые требования к выпускникам военных училищ и новая общественно-политическая и социально-экономическая ситуация определили научный интерес к проблеме социализации будущих офицеров.

Понятие «социализация» впервые ввели в научный оборот американский социолог Ф. Гиддингсон и французские социопсихологи Г. Лебон и Г. Тард. Г. Зиммель, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Н. Смелзер уделяли большое внимание анализу успешной адаптации личности в обществе с позиции социологии. В частности, согласно Н. Смелзеру, «...социализация представляет собой процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям» [11].

В социологической науке XX века появляется и распространяется мнение о пассивной позиции личности в процессе социализации, а саму социализацию определяют «как процесс адаптации человека к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Первичная социализация, закладывающая основы всего последующего функционирования человека, происходит в семье», Т. Парсонс считает, что именно в семье «складываются фундаментальные мотивационные установки человека» [10].

Э. Дюркгейм был убежден, что социализация – это нечто отличное от воспитания. Он «адекватно объяснил ее место в обществе, связав ее с будущим социума, с подрастающим поколением» [5].

Дж. Мид выдвинул самую обоснованную концепцию социализации. Ученый считает, что «процесс социализации включает в себя несколько стадий, связанных с формированием человеческого «Я»: стадию имитации (копирование поведения взрослых людей или представителей реферативной группы); игровую стадию (проигрывание ролей); стадию коллективных игр (осознание детьми ожиданий других людей на основе образа «обобщенного другого») [9].

В российской науке также представлен ряд концепций социализации. Согласно теории И.С. Кона, социализация – это «способ существования и трансмиссии культуры», этот процесс «включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности». И.С. Кон понимает социализацию «как процесс социального развития и формирования во внутреннем мире личности новообразований, в состав которых входят знания об общественных явлениях, отношениях и нормах, стереотипы, социальные установки, убеждения, принятые в обществе формы поведения и общения, социальная активность» [6].

Основание культурно-исторической концепции социализации заложил Л. С. Выготский. Ученый выдвигает мысль о «социальной ситуации развития», требующей тщательного изучения особенностей социальной среды и позиции личности в их неразрывном единстве и взаимодействии. Л.С. Выготский убежден, что «существует неразрывное единство взаимодействия между индивидом и окружающей средой, отражающееся в его «социальной ситуации развития» [4].

Отношения человека со средой обусловлены целым рядом внешних социокультурных факторов и его собственной психической деятельностью. Социальная среда транслирует ценности и опыт общества, а индивид, творчески их преобразует. «В результате личностного и социального развития в процессе дея-

тельности индивид приобретает позицию активного социального субъекта собственной жизни» [12].

На основе проведенного анализа различных концепций социализации можно определить основные факторы, которые влияют на характер процесса социализации личности:

- влияние общества в целом и социальной среды;
- умение индивида творчески усваивать социальный опыт, преобразовывать его в собственные установки, ориентации и ценности;
- уровень жизненной активности личности.

Делаем вывод, что социализация предстает перед нами как интегративный процесс «загрузки» личности необходимыми для жизни знаниями и качествами, которые в будущем позволят ей успешно исполнять все социально одобряемые роли. При этом понимание сущности социализации и её задач может различаться в соответствии с особенностями научной концепции.

Кроме того следует заметить, что в отечественной науке проблемы социализации индивида исследуются прежде всего с позиции социологии и социальной психологии. Но, если в социологической науке под социализацией понимается развитие социальных качеств с целью адаптации в обществе, то в социально-психологической научной сфере социализация является нам как процесс освоения личностью ценностно-нормативной системы культуры.

Следовательно, на данном этапе развития педагогической науки актуально осмысление универсальных психолого-педагогических принципов и закономерностей процесса социализации с целью их адаптации к процессу подготовки высококвалифицированных офицерских кадров в учреждениях военного профессионального образования.

Библиографический список:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М., 1997. <http://www.sbiblio.com/> (дата обращения: 23.05.2018).
2. Армия и общество / Сост. и общ. ред. Н.А. Чалдымова и А.И. Черканенко – М. Прогресс, 1990. – 432 с.
3. Богатырев Е.Д. Образ жизни военнослужащих Вооруженных сил: Сущность, проблемы, противоречия. – М.: ГА ВС, 1992. – 188 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6т. – Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

5. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, методическое предназначение / пер. с фр., сост., послесловие, замечания А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
6. Кон И.С. Социологическая психология. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.
7. Котенко Л.В., Крупенин А.В., Опошнянский А.В. Профессиональная социализация: поиск проблемы, формулировка вопроса // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (с иностранным участием) / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский гос. ун-т, 2015. – 299 с.
8. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Формирование гражданской идентичности и историческая память// Материалы Всероссийской научной конференции РАПН «Время больших перемен: политика и политики» – М.: Российский университет дружбы народов, 2017. – С.199-200.
9. Мид Дж.Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социальной психологии; Сост. и переводчик В.Г. Николаев. Отв. ред. Д.В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.
10. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л.А. Седова, А.Д. Ковалева. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270с.
11. Тард Г. Законы подражания. – М.: Академический проект, 2011. – 304 с.
12. Старостина Н.Н. Теоретико-методологические основы изучения процесса социализации личности// Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 170-173; URL: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1683> (дата обращения: 23.05.2018).

УДК 378.1

А.С. Кортаев

Социализация курсантов в образовательной среде военного вуза

Аннотация. В статье рассматривается специфика образовательной среды военного вуза. В ходе исследования выявлено, что структура военной среды вуза включает в себя следующие компоненты: субъекты образовательной среды, куда входят все участники образовательного процесса; поведенческий компонент (регламентирован субординационными отношениями между командирами и подчиненными, нормами и правилами взаимодействия между ними), содержательный компонент (включает в себя направления технологии обучения; формы, методы и методики работы с личным составом) и материальный

компонент (материально-территориальные границы военного вуза, материальные средства обучения и т.д.).

Ключевые слова: образовательная среда, военное образование, средовые компоненты

A.S. Korotaev Socialization of students in educational environment of a military university

Abstract. The article deals with the specifics of the educational environment of a military university. The structure of the military environment of the university includes the following components: the subjects of the educational environment, which includes all participants in the educational process; the behavioral component (regulated by subordination relations between commanders and subordinates, norms and rules of interaction between them), the content component (includes areas of technology training; forms, methods and techniques of work with personnel) and the material component (material-territorial boundaries of the military university, material means of training, etc.).

Keywords: educational environment, military education, environmental components

Термин «образовательная среда» прочно вошёл в методологию современных педагогических исследований. В общем виде образовательная среда представляет собой совокупность условий, в которых реализуются процессы обучения и воспитания образовательной организации.

Образовательная среда рассматривается как разновидность социокультурной среды, как совокупность сложившихся исторически условий, обстоятельств и целостная специально организованная педагогическая система обучения, воспитания и развития личности ученика.

По мнению Л.А. Демидовой, образовательный процесс в высшей школе определяется как целенаправленный и организованный педагогический процесс по овладению студентами системой научных знаний, навыков и умений, формированию высоких личностных качеств, качественной подготовке к профессиональной деятельности в соответствии с должностным предписанием [1].

Такое понимание сущности образовательного процесса обуславливает его психолого-педагогическую структуру и специфический характер структурных элементов. Под структурой это-

го процесса понимается содержание и расположение его элементов, способ связей и взаимодействий между элементами, составляющими целостное психолого-педагогическое образование. Структура образовательного процесса в вузах предполагает наличие субъекта и объекта, четко поставленных целей и задач, содержания, тенденций, закономерностей и противоречий, принципов, методов, приемов, средств и форм его реализации, управления и видов контроля его результатов и направлений совершенствования в современных условиях.

Социальная психология образования и педагогическая психология уделяет много внимания разработке новых организационных подходов к формированию образовательной среды (Т.П. Браун, Т.М. Давыденко, Л.А. Демидова, А.М. Новиков, В.А. Сластенин и др.). В публикациях последних лет под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования (это мнение В.А.Козырева, И.К. Шалаева, А.А. Веряева).

Анализируя различные подходы к вопросу об образовательной среде, исследователи имеют в виду конкретную среду учебного заведения, так как образовательная среда составляет совокупность материальных факторов, пространственно-предметных факторов, социальных компонентов, межличностных отношений. Все данные факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды. Вместе с тем, следует отметить, что организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие, прежде всего, люди.

В.С. Соболев и С.А. Степанов под образовательной средой понимают комплекс дополнительных факторов и вспомогательных услуг, обеспечивающих студентам комфортные условия обучения: сбалансированное расписание, удобство и обеспеченность учебными помещениями, доступ к компьютерам и Интернету, возможность использования ксерокса, мультимедийные средства обучения, наличие помещений для самостоятельных занятий и отдыха, удобство пользования библиотекой и т.п. [4].

В диссертации А.В. Петуховой [3] образовательная среда определяется как явление, возникающее в результате освоения субъектом части образовательного пространства, имеющее

субъект-предметную содержательно-процессуальную природу. Предложенная трактовка отражает педагогическое понимание обсуждаемого понятия, подчёркивая феноменологические свойства объекта, и фиксирует субъектную позицию студента, являющегося главным условием существования образовательной среды.

Проанализировав существующие подходы по данному вопросу, можно определить образовательную среду как область действительности, в рамках которой происходит трансляция социокультурного опыта, и содержатся паттерны такого развития ее субъектов, вследствие которого они в состоянии осознанно, самостоятельно и ответственно осуществлять преобразование педагогической системы и самого себя. Основываясь на данном подходе, мы можем сформулировать следующее определение: образовательная среда вуза – это многоуровневая система условий, обеспечивающих оптимальные параметры образовательной деятельности в целевом, содержательном, процессуальном, результативном, ресурсном аспектах. Условия образовательной среды рассматриваются нами как система возможностей (внутренних и внешних, динамических и статических), необходимых для осуществления успешного развития профессиональной компетентности будущих специалистов. В связи с этим свою актуальность приобретает проблема их оптимизации. На основании рассматриваемых выше позиций, попытаемся описать специфику образовательной среды военного вуза и определить воспитательный потенциал данной среды.

Воспитывающая среда военного вуза целеориентирована на передачу профессиональных знаний, умений и навыков, стимулирование активной познавательной деятельности, формирование научного мышления, целостного комплекса личностных качеств, что способствует достижению высокого морально-психологического состояния личного состава, формированию сплоченности воинских коллективов и их способности решать необходимые учебные, учебно-боевые и боевые задачи. Потенциал образовательной среды военного вуза нацелен на формирование ценностей патриотизма, профессионального развития и верности долгу, гражданственности, личностного саморазвития и товарищества.

Таким образом, сотрудники вуза и его учащиеся организуют и оказывают постоянное воздействие на образовательную среду, поддерживают баланс условий формирования будущих офицеров. Опишем основные компоненты образовательной среды.

1. *Субъекты образовательной среды* представлены несколькими категориями участников образовательного процесса:

- офицеры, которые в соответствии с должностными обязанностями выполняют задачи военно-политической работы. Среди них существует должностная иерархия: начальник училища, начальник отдела военно-воспитательной работы, начальник факультета, начальник курса и заместитель начальника курса по военно-политической работе;
- офицеры-преподаватели и гражданские преподаватели актуализируют воспитывающий потенциал учебных занятий, формируют неразрывную связь между образовательным и воспитательным процессом в училище;
- курсанты-младшие командиры подразделений являются организаторами самоуправления в коллективах курсантов, способствуют развитию самообразования, самоконтроля, саморазвития среди курсантов;
- обучающиеся курсанты являются наиболее многочисленной категорией. Специфика личностных особенностей, развитие коммуникативных навыков, общих и специальных способностей позволяют им в разной степени использовать образовательные ресурсы вуза.

Деятельность субъектов военно-политической работы в военном вузе обеспечивает слаженную, организованную повседневную работу, насыщает жизнь ее участников разнообразными значимыми эмоциональными событиями, делами, являющимися привлекательными как для воинских коллективов, так и для отдельной личности.

2. *Поведенческий компонент* воспитывающей среды военного вуза также во многом регламентирован субординационными отношениями между командирами и подчиненными, нормами и правилами взаимодействия между ними, закрепленными в определенных поведенческих ритуалах. Курсант в воспитывающей среде военного вуза оказывается вовлеченным в социальное взаимодействие в различных сообществах – курс, группа, подгруп-

па, спортивные и творческие объединения, сообщество преподавателей и командиров [2]. Постепенно индивидуально освоенное пространство взаимодействия расширяется, курсант чувствует себя причастным к все более крупной общности, в результате – к общности профессиональных военнослужащих, офицеров. Помимо традиционных направлений воспитательного процесса, в последнее время актуальным становится профилактика девиантного поведения курсантов [6].

3. *Содержательный компонент* образовательной среды военного вуза согласно 655 приказу МО от 12 октября 2016 года включает в себя следующую работу: информационно-пропагандистское направление, военно-социальную работу, психологическую работу, культурно-досуговую работу, работу по укреплению правопорядка и воинской дисциплины, работу с верующими военнослужащими. Направления работы реализуются в разнообразных технологиях обучения, формах, методах и методиках работы с личным составом. В последнее время в военных вузах много внимания уделяется передаче боевого опыта офицеров, побывавших в Сирийской Арабской республике – курсантам. Реализация задачи передачи данного опыта раскрывается и в структуре занятий гуманитарного блока курсантов старших курсов. Во вступительной части каждого занятия преподаватель раскрывает военно-профессиональный аспект темы, в котором показывает роль того или иного раздела учебной дисциплины (темы) в научном анализе причин и содержания вооруженного конфликта в САР, его характера и роли в жизни сирийского общества, материальных и духовных факторов, определяющих ход военных действий.

В основной части занятия при рассмотрении проблем военного дела на примере боевых действий в САР необходимо раскрыть состояние и перспективы развития соответствующей области знаний, связать практическую составляющую с будущей профессиональной деятельностью курсантов, концентрировать внимание на наиболее сложных и узловых вопросах. Используются примеры из практики войск, чтобы стимулировать познавательную активность, способствовать формированию творческого мышления.

4. *Воспитывающая среда* военного вуза имеет материальный

компонент, с материально-территориальными границами, в рамках которых курсанты проживают, как правило, достаточно компактно, относительно изолированно. При этом большую часть личного времени курсант проводит на территории вуза. Именно это обуславливает интенсивность педагогических воздействий воспитывающей среды. К материальным средствам также можно отнести технические средства обучения – учебники, учебные пособия, разнообразные технические средства обучения, использование которых является обязательным на всех видах занятий. Технические средства обучения позволяют, во-первых, совершенствовать обучающую деятельность преподавателя, а, во-вторых, воздействовать на эмоциональную сферу курсантов в время просмотра патриотических документальных фильмов, видеороликов.

Замкнутая среда военного вуза, в рамках которой педагог-офицер постоянно осуществляет воспитательные воздействия, транслирует, передает некоторые ценности, обеспечивает преемственную связь офицеров, обеспечивает сопричастность курсантов военного вуза к общей исторической памяти российского воинства.

Таким образом, структура образовательной среды военного вуза включает в себя следующие субъекты образовательного процесса; условия, регулирующие формальные взаимоотношения участников; применяемые технологии обучения, формы, методы и методики работы с личным составом, а также материально-технические условия военного вуза. Руководство военных вузов стремится совершенствовать образовательную среду, способствующую формированию военного профессионала, личности с высокими морально-нравственными качествами, патриота.

Библиографический список:

1. Демидова, Л. А. Актуальные проблемы профессионального образования в высшей негосударственной школе: научная статья // Высшее профессиональное образование: международный, федеральный и региональный аспекты: материалы Международной научно-практической конференции, г. Минеральные Воды, 24-25 мая 2007 г. / Московский гуманитарно-экономический институт, Северо-Кавказский филиал. – М.: МГЭИ, 2007. – С. 9-23
2. Жежел Л.В. Образовательная среда военного вуза (на примере Голицынского пограничного института ФСБ России) //Чтения памяти

Евгения Петровича Сычевского. – 2012. – №12. – С. 67-75.

3. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Просвещение, 1982. – 255 с.

4. Соболев, В.С., Степанов, С.А. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования // Университетское управление. – 2004. – № 2(30). – С. 102-110.

5. Тарханова И.Ю. Новые подходы к организации профилактической работы в образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 42-46.

УДК 37.013.42

Н.В. Шемет

Особенности этнической толерантности курсантов-иностранцев, характеризующихся разным уровнем социально-коммуникативной компетентности

Аннотация. Формирование этнической толерантности представляется нам одним из важнейших факторов военно-профессиональной социализации курсантов иностранцев в военном вузе. В статье изложены результаты исследования типа этнической толерантности курсантов-иностранцев, анализируется взаимосвязь способности к проявлению этнической толерантности с уровнем коммуникативной социальной компетентности будущих офицеров.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, этническая толерантность, педагогическая деятельность в поликультурном пространстве.

N. V. Shemet Peculiarities of ethnic tolerance of foreign students with different level of social and communicative competence

Abstract. The formation of ethnic tolerance seems to us one of the most important factors of military-professional socialization of cadets of foreigners in a military university. The article presents the results of a study of the type of ethnic tolerance of foreign cadets, analyzes the relationship of the ability to display ethnic tolerance with the level of communicative social competence of future officers.

Keywords: professional identity, ethnic tolerance, pedagogical activity in a multicultural space.

Изучая вопросы влияния социальных трансформаций на са-

мосознание личности, исследователи часто обращаются к анализу феномена этнической толерантности. Для педагогической деятельности данная тема также является актуальной. Современному офицеру приходится осуществлять свою профессиональную деятельность в постоянно меняющемся поликультурном пространстве. Поэтому перед офицерами-воспитателями остро встала задача организации образовательного процесса, способствующего формированию общей толерантности курсантов при сохранении ими этнической идентичности.

Этническая и гражданская идентичность в науке чаще всего рассматриваются как составляющие идентичности социальной [2, 3, 6]. При этом, гражданская идентичность представляется нам понятием более неопределенным, чем этническая, поскольку, говоря об этнической идентичности, подавляющее большинство авторов делает акцент на отождествлении человеком себя с неким этносом, этнической группой, а гражданская идентичность синонимизируется, как минимум, с двумя различными понятиями – «гражданство» и «нация».

Возвращаясь к вопросу реализации педагогом своих профессиональных функций в поликультурном пространстве, отметим, что решение задач формирования гражданской идентичности обучающихся при сохранении ими этнической идентичности невозможно, если это не является осознанной педагогической целью [1]. При этом важной составляющей профессионализма педагога является его социально-коммуникативная компетентность, которая, по нашей гипотезе, влияет на способность толерантно относиться к представителям различных этносов, и, соответственно на способность преподавателя продуктивно работать в полиэтнических группах.

Для проверки данной гипотезы нами было проведено исследование социальной компетентности и типа этнической идентичности 37 курсантов военного вуза различной национальной и гражданской принадлежности. Возраст респондентов, принявших участие в исследовании, от 19 до 22 лет.

На первом этапе исследования мы провели диагностику коммуникативной социальной компетентности с использованием опросника КСК [5]. Данная методика позволяет выделить ряд факторов, лежащих в основе социально-коммуникативной ком-

петенности, а также общий её уровень, представленный суммой значений по основным показателям: общительности, развитости логического мышления, эмоциональной устойчивости, жизнерадостности, чувствительности, реалистичности, независимости, уровня самоконтроля.

На основе расчетов средней арифметической выборка была разделена на три группы: в первую вошли испытуемые с низким уровнем коммуникативной социальной компетентности (15,46%), во вторую – испытуемые со средними значениями данного показателя (49,48%), в третью – чьи показатели коммуникативной социальной компетентности были выше среднего (34,02%).

На втором этапе исследования испытуемым предлагалась методика Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности» [4]. В данной методике степень этнической толерантности респондентов оценивается на основе ряда критериев: уровня «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении к др. группам. Опросник содержит шесть шкал, которые соответствуют следующим типам этнической идентичности: 1) Этницизм – одна из форм гиподентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиск устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию; 2) Этническая индифферентность – размывание этнической идентичности; 3) Норма (позитивная этническая идентичность) – сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам; 4) Этноэгоизм – может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне, но может выражаться в напряженности и раздражении в общении с представителями других этнических групп; 5) Этноизоляция – убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия; 6) Этнофанатизм – готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными приви-

легиями.

Распределение типов этнической идентичности в выборке произошло следующим образом: этнонигилизм (12,37%), этническая индифферентность (11,34%), норма (45,36%), этноэгоизм (19,58%), этноизоляция (10,30%), этнофанатизм (1,03%). Данные результаты показывают, что у представителей исследуемой выборки преобладает сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам, при примерном равном распределении других типов этнической идентичности, исключение составляет этнофанатизм, который продемонстрировал только один представитель выборки.

Следуя выводам, приводимым авторами методики, к толерантным лицам можно отнести тех респондентов, этническую идентичность которых можно охарактеризовать по типу позитивной этнической идентичности («нормы»), этнической индифферентности и гиподентичности (этнонигилизм). В группу интолерантных лиц входят респонденты с этническим самосознанием по типу гиперидентичности, к которому относят этноэгоизм, этноизоляция и «национальный фанатизм». В целом, ситуация с этнической идентичностью курсантов представляется нам весьма продуктивной для формирования у них профессионально важного качества этнической толерантности.

Проанализировав связи показателей этнической идентификации и уровня выраженности коммуникативной социальной компетентности с помощью U – критерия Манна – Уитни, мы выявили значимые различия.

Так, для курсантов с высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности чаще характерен этнонигилизм ($U = 385,5$ для $p < 0,01$) – то есть отрицание избранности своего этноса, понимание своего этноса как равного среди равных, отрицание особого преимущества перед другими. Уровень этнической индифферентности ниже при низком и среднем уровне коммуникативной социальной компетентности ($U=333,5$ для $p < 0,001$). Следовательно, можно определить, что для курсантов с высоким уровнем коммуникативной социальной компетентности более характерна этническая индифферентность, которая выражает толерантность и готовность к межэтническим

контактам. Это является необходимым условием эффективности педагогической деятельности по формированию гражданской идентичности при одновременной поддержке идентичности этнической.

Человеку с «нормальной» этнической идентичностью свойственно естественное предпочтение собственных этнокультурных ценностей. В нашем случае «норма» – это такая система установок, на которые опираются одобряемые обществом социальные роли, определяющие позицию педагога в межэтнических отношениях.

Уровень показателя этноэгоизм при высоком уровне социально-коммуникативной компетентности немного выше, чем при низком ($U=425,5$ для $p<0,05$). То есть для лиц с высоким социальным интеллектом характерно в большей степени проявление этноэгоизма. Этноэгоизм может выражаться и в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия социального взаимодействия через призму конструкта «мой народ». Но может приводить и к существенным проблемам педагогической коммуникации, например, вызывать напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп.

Исследование также показало, что лица с высоким уровнем коммуникативной социальной компетентности в большей степени склонны к проявлению этноизоляционизма ($U=334,0$ для $p<0,01$), который проявляется в убежденности превосходства своего народа, в признании необходимости «очищения» национальной культуры. Данная зависимость также заставляет задуматься над поиском путей повышения этнической толерантности будущих офицеров.

Проявление национального фанатизма в нашем исследовании коррелировало с низким уровнем коммуникативной социальной компетентности. Возможно, это следствие действия механизмов компенсации в сфере межэтнических отношений, результат социально сформированного невротического комплекса этнической неполноценности.

Результаты проведенного исследования показали, что среди курсантов-иностранцев преобладают лица с типами этнической идентичности, способствующими толерантному отношению к представителям других наций. При этом подтвердилось предпо-

ложение о том, что высокий уровень коммуникативной социальной компетентности способствует толерантному отношению к представителям различных этносов, и, соответственно, повышает продуктивность образовательного процесса в полиэтнических группах.

Библиографический список:

1. Бугайчук Т.В. Роль образования в формировании гражданина / Т.В. Бугайчук, И.Ю. Тарханова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 235.
2. 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.
3. Лебедева Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 48-59.
4. Психодиагностика толерантности личности / Под редакцией Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
5. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В. В.Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
6. Хомяков М. Б. Идентичность, толерантность и идея гражданства // Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России / Под ред. Л. М. Дробижевой. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2006. – С. 30-57.

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

УДК. 159.9

В.А. Мазилев

Психология способностей: история и современность

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)

Аннотация. Статья посвящена обсуждению проблемы способностей и одаренности. Отмечается, что это вечная проблема, то есть на протяжении многих веков человечество пытается выяснить, обусловлены способности наследственностью или зависят от среды, воспитания. На протяжении длительного времени происходило не столько последовательное продвижение, сколько периодическое смещение акцента от одного полюса к другому (способности как наследственное или приобретенное; как биологическое или социальное и т.д.). Констатируется, что история изучения способностей в полном объеме пока не написана. Ставится задача подготовки такой работы. Обращается внимание на то, что ситуация в исследовании способностей и одаренности в настоящее время существенно изменилась. В статье отмечаются основные результаты исследования В.Д. Шадрикова и прослеживаются перспективы его применения в педагогике способностей и одаренности. Отмечается особое значение этих исследований для решения проблемы формирования профессиональной одаренности.

Ключевые слова: способности, одаренность, психология, теория способностей, В.Д. Шадриков

V.A. Mazilov Psychology of abilities: history and modernity

The study was carried out by a grant from the Russian science foundation (Project No. 18-18-00157)

Abstract. The article is devoted to the discussion of the problem of ability and talent. It is noted that this is an eternal problem, that is, for many centuries, mankind has been trying to figure out whether heredity abilities

are due or depend on the environment, upbringing. For a long time, there was not so much a consistent advancement as a periodic shift of focus from one pole to another (abilities like hereditary or acquired; like biological or social, etc.). It is stated that the history of the study of abilities in full has not yet been written. The task is to prepare such work. Attention is drawn to the fact that the situation in the study of abilities and giftedness has now changed significantly. The article notes the main results of the research of V.D. Shadrikova and traced the prospects for its use in the pedagogy of ability and giftedness. The special significance of these studies for solving the problem of the formation of professional giftedness is noted.

Keywords: abilities, giftedness, psychology, theory of abilities, V.D. Shadrikov

Проблема способностей – проблема вечная. Мало того, что она объективно сложная, как любая психологическая проблема, решение которой предполагает не только концептуализацию, «парение в стратосфере абстрактных идей» (по изящному выражению Карла Юнга), но она должна проходить проверку на «соответствие жизни».

Проблема сложна и субъективна, так как решение вопроса о способностях касается каждого, задевая его непосредственно – быть неспособным или глупым для человека очень обидно: как в свое время пронцательно заметил Франсуа VI герцог де Ларошфуко, «все жалуются на свою память, но никто не жалуется на свой ум». На протяжении многих столетий кипят страсти по поводу того, обусловлены способности наследственностью, генетически, или могут развиваться под воздействиями среды. С самых ранних этапов изучения способностей они трактовались с учетом наследственности и сословной принадлежности: еще Платон – родоначальник исследований способностей – утверждал, что от рождения по способностям люди не равны: правители, их помощники, земледельцы и ремесленники наделены соответственно различными «примесями»: «Хотя все члены государства брата (так скажем мы им, продолжая этот миф), но бог, вылепивший вас, в тех из вас, кто способен править, при мешал при рождении золота, и поэтому они наиболее ценны, в помощников их – серебра, железа же и меди – в земледельцев и разных ремесленников» [8, с. 416].

К чести великого философа (и вопреки его недобросовест-

ным интерпретаторам) все в его тексте не так однозначно: «Вы все родственны, по большей части рождаете себе подобных, хотя все же бывает, что от золота родится серебряное потомство, а от серебра – золотое; то же и в остальных случаях. От правителей бог требует прежде всего и преимущественно, чтобы именно здесь они оказались доблестными стражами и ничто так усиленно не оберегали, как свое потомство, наблюдая, что за примесь имеется в душе их детей, и, если ребенок родится с примесью меди или железа, они никоим образом не должны иметь к нему жалости, но поступать так, как того заслуживают его природные задатки, то есть включать его в число ремесленников или земледельцев; если же родится кто-нибудь с примесью золота или серебра, это надо ценить и с почетом переводить его в стражи или в помощники» [8, с. 416].

Впрочем, другой выдающийся философ Томас Гоббс мудро заметил: «Если бы геометрические аксиомы задевали интересы людей, они бы опровергались», поэтому совсем не удивительно, что вокруг проблемы способностей во все века кипели страсти.

Учитывая наличие такого контекста при рассмотрении проблемы способностей, становится понятно, почему в своих мемуарах известный советский психолог К. К. Платонов приводит слова Б.М. Теплова, высказанные ему в частной беседе: «Чтобы разрабатывать проблему способностей, надо иметь не только способности, но и смелость!».

Как ни удивительно, но сколь-нибудь подробной истории изучения способностей не существует. Уже упоминались высказывания Платона, который может считаться родоначальником изучения способностей. Подробно способностями занимался Аристотель, в работе которого, кстати, находим первое упоминание о «табула раса» – чистой дощечке для письма. Эта метафора является на протяжении многих веков выражением позиции, согласно которой врожденное знание в душе отсутствует, все содержание душевной жизни является следствием опыта. Дискуссии продолжаются, что свидетельствует о сложности и многоплановости проблемы способностей.

Как мы полагаем, отсутствие специальных историко-психологических исследований свидетельствует также и о том, что такого рода описание представляется не слишком эффек-

ным, что по-видимому останавливает потенциальных авторов. Авторы работ по психологии способностей обычно предпочитают ограничиваться кратким очерком истории исследований, упоминая лишь наиболее важные темы. Как нам представляется, одна из причин недостаточной проработанности этой исторической темы состоит также в том, что прогресс в этой предметной области не слишком заметен. По нашему мнению, отсутствие обилия исторических исследований по этой проблематике (при всей ее важности и актуальности) связано еще и с тем, что на протяжении многих веков происходило не столько последовательное продвижение, сколько периодическое смещение акцента от одного полюса к другому (способности как наследственное или приобретенное; как биологическое или социальное и т.д.).

Обратим внимание и на то, что, как следствие недостаточного интереса к истории проблемы, среди считающихся ныне общепринятыми и установленными положениями, многие, как представляется, требуют дополнительного изучения и проверки, а возможно и коррекции.

Рассмотрим пару примеров. Известно, что в Новое время проблематика способностей активно разрабатывалась Х. Вольфом (1679-1754) [12]. Роль самого Вольфа в истории психологии принижена на том основании, что в начале XIX столетия И. Герbart, казавшийся сам себе «сокрушителем» теории способностей, объявил, что Х. Вольф и И. Кант превращают психологию в «мифологию» на том основании, что способности выделяются ими умозрительно. Конечно, Х. Вольф был сыном своего века, отрицать это вряд ли стоит, но представляется, что критика Герbartом вольфианской теории способностей во многом несправедлива.

Обратим внимание, что способности соотносятся Вольфом с психическими функциями, что выглядит достаточно современно. Однако рассмотрим, как Вольф подходит к важнейшему вопросу выявления «номенклатуры» способностей. 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. М. Дессуар отмечает: «... как тело может двигаться последовательно по неограниченно многим направлениям, так и у души есть различные возможности последовательных самопроявлений, которые осуществляются благодаря энергии» [2, с. 107]. 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. Как справедливо отмечает М. Дессуар, «в целом перед нами планомерное сцепление психологических понятий, ставших позже общим местом» [2, с. 108]. Важно подчеркнуть, что концепция Вольфа в XVIII 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 Х. Вольфа не только стал общим местом – здесь Дессуар абсолютно прав – но и определил традицию. В дальнейшем менялись только принципы, определяющие «сцепление» – сам способ в течение длительного времени оставался неизменным. Мы видим, что Вольф нашел способ обоснования способностей через обозначения в языке. Этот способ оказался удачным и в дальнейшем часто использовался в психологии.

Примером того, что современная история психологии способностей представлена не полно, является полузабытый ныне психолог Ф.Э. Бенеке (1798-1854). Как представляется, забвения он не заслуживает хотя бы потому, что первым обосновал возможность психологии как науки о внутреннем опыте, что было использовано Вундтом для обоснования физиологической психологии как самостоятельной науки. Он является создателем психологизма, что также было повторено Вундтом, а затем столетие спустя и Ж. Пиаже. Но Бенеке еще и автор оригинальной концепции способностей [1].

Душевные способности, или силы, по Бенеке, часть природы души. Душа есть совокупность этих сил. Деятельность душевных сил подчинена четырем законам [1, с. X-XIII]:

1. Человеческая душа под влиянием внешних впечатлений или раздражений, воспринимаемых внутренними силами, или способностями производит в себе ощущения и восприятия. Силы или способности восприятия Бенеке называет элементарными или первоначальными способностями. Каждое чувство представляет не одну такую способность, но множество их, целую систему. В человеческой душе постоянно образуются новые элементарные способности.
2. Взаимодействие душевных сил и внешних впечатлений, производящее чувственные ощущения и восприятия, представляет различные степени взаимного проникновения или соединения обоих элементов.

3. В человеческой душе постоянно образуются новые элементарные способности.

4. Силы, или способности развитой души состоят из следов прежних образований.

Таким образом, можно видеть, что в психологии появляется идея, что способности не существуют в «готовом» неизменном виде, происходит постоянное их развитие. Всякий душевный акт сохраняется в бессознательном и представляет собой «задаток» нового процесса. Объединение элементарных способностей в системы также представляется оригинальным взглядом для первой половины девятнадцатого века.

Причина «забвения», как представляется, в стереотипе сознания исследователей, согласно которому научная психология начинается с Вундта (который Бенеке, кстати, очень многим обязан), поэтому у предшествующих авторов вряд ли найдется что-то ценное.

Отметим, заключая исторический экскурс, что и в отечественной истории психологии дело обстоит далеко не лучшим образом. В советской психологии проблеме способностей были посвящены работы классиков отечественной психологической науки Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова и др. Эти работы составили этап в изучении способностей, но решить эту сложную проблему в целом даже не пытались, поскольку в то время не было еще соответствующих условий. С.Л. Рубинштейн, как бы подводя итог состоянию проблемы содержательного определения способностей, писал, что термин «способности» в определениях, представленных в литературе, указывает только на то, что это *нечто* (способность) обуславливает успех в деятельности, но ничего не говорит нам о том, *что есть это нечто*. Создание теории способностей предполагает, прежде всего, содержательное раскрытие понятия «способности» [9, с. 12]. Отметим также, что если мы рассматриваем одаренность как системное проявление способностей, то без определения способностей нельзя понять и одаренности.

Классик отечественной психологии, ведущий специалист по проблеме способностей и одаренности в советской психологии Б.М. Теплов писал: «Я не предлагаю дать общую теорию одаренности, не предлагаю даже развить какую-либо гипотезу, о

том, какова должна быть такая теория. В настоящее время это ещё не исполнимо. Общая теория должна создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей» [10, с. 15].

Обратим внимание на то, что в самое последнее время ситуация существенно изменилась. В 2019 году опубликована книга, в которой разработка проблемы способностей существенно продвинулась [11].

Прочитируем упомянутую книгу: «В настоящей монографии сделана попытка представить систему теоретических взглядов на то, что есть способности, и на этой основе подойти к определению одарённости... В настоящей работе сделана попытка на основе проведённых автором и его учениками эмпирических исследований и их обобщений представить теорию способностей и одарённости. В монографии дается ответ на фундаментальные проблемы теории способности» [11].

Это стало возможным благодаря тому, что на протяжении последних без малого сорока лет автор и его ученики занимались разработкой, в том числе и экспериментальной, проблемы способностей и одаренности. В результате мы можем констатировать, что в отечественной психологии появилась полноценная теория способностей и одаренности В.Д. Шадрикова. Несомненно, это событие в психологии.

В.Д. Шадриков в своих исследованиях реализует оригинальный подход, сформировавшийся на лучших традициях отечественной науки, заложенных в трудах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, П.К. Анохина и др. Как говорят в таких случаях, «зарубежные аналоги отсутствуют, конкурентов не имеется» поскольку это целиком «национальный» продукт: книга В.Д. Шадрикова продолжает череду исследований, составивших гордость отечественной психологической науки советской эпохи.

Отметим, что развиваемая автором теория разработана в русле системогенетического подхода. Системогенетический подход первоначально был создан в работах П.К. Анохина, был обоснован на материале эмбриологии и физиологии. П.К. Анохин пришел к выводу, что системогенез является одной из общих закономерностей эволюционного процесса. Учение о си-

стемогенезе было разработано Анохиным и послужило основой для общей теории функциональных систем.

Системогенетический подход широко используется в психологии. Честь и слава распространения идей системогенеза на сферу психологии принадлежит В.Д. Шадрикову. Им первоначально на материале производственного обучения, а затем в масштабах психологии труда рассмотрен и проанализирован процесс формирования систем. В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели. В психологии труда и инженерной психологии вопросы системогенеза профессиональной деятельности наиболее детально проработаны В.Д. Шадриковым.

За практически сорок лет реализации идеи системогенеза в психологии получили широчайшее распространение, учебная и трудовая деятельность, общение, развитие способностей давно и успешно исследуются в рамках системогенетического подхода.

В новой работе В.Д. Шадрикова идеи системогенетического подхода распространены на сферу способностей и одаренности человека [11]. Предложенная автором трактовка способностей позволяет получить ответ на принципиальный вопрос: являются ли способности обусловленными природными факторами или они благоприобретены в процессе жизни человека? Согласно теории В.Д. Шадрикова, способности предопределены в той мере, в которой она определяет функциональные физиологические системы, свойством которых являются способности, и они являются благоприобретёнными, когда мы их рассматриваем с позиции интеллектуальных операций и мотивационных качеств субъекта деятельности и личности. Автор подчеркивает, что в процессе жизнедеятельности обе составляющие способностей выступают в единстве, развиваясь гетерохронно и неравномерно. Способности, по В.Д. Шадрикову, имеют двойную детерминацию: и природную, и личностно-деятельностную [11].

Отсюда, кстати, следуют важнейшие выводы из теории В.Д. Шадрикова, которые следует использовать в педагогическом процессе, так как они раскрывают теоретическую основу процесса развития способностей, открывают перспективный

взгляд на проблему одарённости и её развития.

Изложенные в книге теории имеют огромное прикладное значение, так как находят непосредственное применение в педагогике. Авторское понимание способностей диктует основной путь развития способностей и интеллекта – это освоение интеллектуальных операций. Данное положение должно составлять теоретическую основу развития способностей [11].

В работе убедительно показано, что любая способность адекватно теоретически описывается психологической функциональной системой, изоморфной психологической функциональной системе деятельности. Это позволяет ответить на ряд принципиальных вопросов психологии одарённости.

Автор подчеркивает: «...дальнейшее понимание одарённости зависит от ответов на три вопроса: что понимать под способностями, что стоит за понятием «сочетание», иными словами, как способности интегрируются в одарённость, как происходит эта интеграция, что является системообразующим фактором. Дать ответы на поставленные вопросы можно только с позицией системогенеза одарённости. Этот процесс и рассматривается в настоящей монографии» [11].

Подчеркнем, что автор не ограничивается рассмотрением способностей, хотя это само по себе представляется замечательным результатом исследования, но переходит к теоретическому рассмотрению понятия «одарённость».

Автор приходит к выводу, что одарённость можно рассматривать как системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата. Результат деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающим взаимодействие способностей и интеграцию их в *качественное новообразование – одарённость*: «Одарённость есть системное взаимодействие способностей, направленное на получение желательного результата, выступающее как качественное новообразование субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности».

Автор совершенно по-новому раскрывает теорию проблемы одарённости. Будучи производной от способностей, одарённость, согласно автору, также будет иметь три измерения: при-

родное, генетически обусловленное, субъектно-деятельностное и личностное. Таким образом, по В.Д. Шадрикову, разрешается психофизиологическая проблема и на уровне одарённости. Каждый человек в разной мере одарён по отношению к конкретным видам деятельности. Но природная одарённость является предпосылкой, природной основой развития субъектно-деятельностной и личностной одарённости.

Обращаем внимание читателя, что такое понимание одарённости имеет огромное методологическое и педагогическое значение, оно обосновывает пути развития одарённости и пути её диагностики. Перед педагогикой, вооруженной психологической теорией В.Д. Шадрикова, открываются новые перспективы, связанные с формированием одаренности.

Можно согласиться с автором монографии [11]:

- изложенные представления о структуре способностей и одарённости вносят существенный вклад в понимание их сущности,
- открывают перспективы дальнейшего изучения и развития способностей и формирования одарённости,
- показывают ограниченность современных процедур тестирования и намечают пути их развития.

И, наконец, последнее. Сформулированные В.Д. Шадриковым психологические теории способностей и одаренности представляются удобной методологической платформой для решения важного вопроса о формировании педагогической одаренности, который в последние годы представляется чрезвычайно актуальным [4-7].

Библиографический список:

1. Бенеке Ф.Э. Руководство к воспитанию и учению. Часть 1. Руководство к воспитанию. – СПб: Типография К. Сорванова и Ко, 1871-1872. – 478 с
2. Дессуар М. Очерк истории психологии. – СПб.: Книгоизд. О. Богдановой, 1912. – 264 с.
3. Дидро Д. Сочинения. Т.2. – М.: Изд-во Мысль, 1991. – 606 с.
4. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23. – № 1. – С. 37-49.
5. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Проблема формирования педагогиче-

- ской одаренности как условие устойчивого развития ребенка // Экопсихологические исследования – 5: сборник научных статей. / Редакторы-составители: С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панов. – Пермь: ОТ и ДО, 2018. – С. 227-233.
6. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Педагогическая одаренность как психологическая проблема // Вестник интегративной психологии. – 2018. – Вып. 18. – С. 90-95.
7. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Психологическая диагностика одаренности: проблема соотношения теории и метода исследования // Страховские чтения / Р.М. Шамянов (гл. ред) [и др.]. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2018. – С. 188-193
8. Платон. Государство. Сочинения. Т.3. – М.: Изд-во Мысль, 1994. – 654 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3-15.
10. Теплов Б.М. Избранные труды. В двух томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
11. Шадриков В.Д. Психология способностей и одаренности. – М.: изд-во ИП РАН, 2019. – 286 с.
12. Wolff Ch. Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae atheologicae naturalis tractationem via sternitur. / Ch. Wolff. – Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1738. – 720 p.

УДК 316.628.23

Т.В. Макеева

Мотивация выбора профессии военнослужащего: гендерный аспект

Аннотация. В последние годы в российском обществе наблюдается тенденция повышения престижа офицерской профессии, что связано с принятыми на государственном уровне мерами финансово-экономического, социально-правового и жилищно-бытового характера. Рост престижа военной профессии и ее материального обеспечения способствовали увеличению количества абитуриентов в военных вузах. Причем это относится как к юношам, так и к девушкам. Автор на основе проведенного социологического опроса выявил основные мотивы и факторы, оказавшие влияние на выбор профессии офицера среди девушек военного вуза.

Ключевые слова: молодежь, курсанты, военное образование, во-

енный вуз, выбор профессии, мотивация, военно-профессиональный мотив.

**T.V. Makeeva Motivation of choice of profession of a soldier:
gender aspect**

Abstract. In recent years, there has been a tendency in Russian society to increase the prestige of the officer profession, which is associated with the measures taken at the state level of financial, economic, social, legal and housing nature. The growth of the prestige of the military profession and its material support contributed to the increase in the number of students in military universities. And this applies to both boys and girls. The author on the basis of the conducted sociological survey revealed the main motives and factors that influenced the choice of the officer's profession among the girls of the military university.

Keywords: youth, cadets, military education, military university, choice of profession, motivation, military-professional motive.

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 [4, с 68]. Возросший интерес продиктован изменением отношения государства к Вооруженным силам, офицерскому корпусу и системе подготовки кадров, что и обусловило повышение престижа офицерской профессии. Интерес к военной службе растет и у «прекрасной половины» человечества. Как отмечают СМИ «военную службу по контракту проходят 44320 женщин, в том числе почти 4 тыс. офицеров. Из них 42 полковника, 7,5 тыс. прапорщиков, 33 тыс. солдат и сержантов, полторы тысячи курсантов» [6, с. 7].

Актуальность изучения особенностей становления военно-профессиональных мотивов молодежи, поступающей в военные вузы, связана с тем, что в среде абитуриентов преобладает категория обучающейся молодежи, не имеющей ни трудового, ни служебного опыта. При этом наблюдается серьезное противоречие между высокими требованиями, предъявляемыми к уровню готовности курсантов высших военно-учебных заведений эффективно обучаться выбранной профессии и специальности, и

недостаточной нацеленностью педагогического процесса на формирование мотивационной готовности к военно-профессиональной деятельности в войсках.

Повышенное внимание к проблеме формирования военно-профессиональных мотивов обучающейся молодежи на поступление в военные институты связано еще и с тем, что приобретенный в советское время опыт проведения агитационно-пропагандистской работы и военно-патриотического воспитания требует основательного изучения и корректировки. Актуальность исследования проблемы развития военно-профессиональных мотивов учащейся молодежи на поступление в военные институты определяется также необходимостью критического осмысления зарубежного, советского и российского опыта в этой сфере; важностью уточнения современных теоретических основ процесса формирования военно-профессиональных мотивов учащейся молодежи и абитуриентов; потребностью силовых структур в простых и надежных способах (методиках) формирования военно-профессиональных мотивов учащихся школ и колледжей на поступление в военные институты и специальные образовательные учреждения.

В связи с этим можно определить понятие «военно-профессиональный мотив» как осознанную, опосредованную конкретной целью потребность субъекта, а также ее отражение, проявление в военно-профессиональном самоопределении и становлении личности.

В военно-профессиональном мотиве исследователи выделяют три основных составляющих. Первая предполагает толкование мотива в качестве одного из видов существования побуждения. Вторая исходит из того, что это существование актуализируется в сознательно принимаемых решениях. И, наконец, третья включает в сферу действия мотива своеобразный алгоритм, сценарий достижения цели, который может быть прямолинейным при простой деятельности и многоходовым при сложной деятельности. В такой трактовке военно-профессиональный мотив получает приемлемое с позиций нашего исследования толкование, позволяющее рассматривать его в качестве объекта становления и развития.

В основе мотивов военно-профессиональной деятельности

лежат как личностные, так и общественно значимые потребности, в той или иной степени интериоризованные индивидом. Мотивы как сознательно и субъективно принятые индивидом решения подготавливают целенаправленность и предсказуемость профессионального поведения, хотя и не обеспечивают его. С этих позиций мотивы военно-профессиональной деятельности рассматриваются нами как осознанные внутренние побуждения человека, определяющие направленность его активности в профессиональном поведении в целом и ориентации человека на различные стороны этой профессиональной деятельности (на содержание, процесс, результат и др.), или на факторы, лежащие вне профессиональной деятельности (заработок, льготы и т.п.).

Как указывает А.В. Фомин, анализ выбора профессии как экономического поведения может базироваться на имеющейся методологии анализа экономического поведения на рынке труда, предполагающей сравнение альтернатив и выбор наиболее выгодного занятия с учетом доминирующих социокультурных особенностей. Однако в случае выбора профессии получение выгод в виде заработной платы отсрочено на период обучения, имеются издержки, связанные с упущенной выгодой, и субъективно значимые выгоды: причастность к «студенческой жизни», удовлетворение познавательных потребностей, отсрочка от службы в армии, соответствие социальному стереотипу необходимости наличия высшего образования. В случае выбора военной профессии издержки и выгоды носят иной характер. Курсант, как правило, имеет большую, по сравнению со студентом, стипендию и полное материальное обеспечение, что повышает материальную выгоду от выбора профессии уже на этапе обучения. Будущий военнотружущий защищен рядом льгот, ему гарантировано дальнейшее продолжение службы [8, с. 72].

Мотивационная готовность представляет собой целостную, относительно устойчивую систему психологических образований, которые актуализируются в тех или иных обстоятельствах, создают соответствующие состояния психики и побуждают человека к определенной деятельности, регулируют ее.

Изучение мотивационной готовности молодых людей к профессиональной военной службе предполагает содержатель-

ный и формально-динамический анализ. Содержательный анализ – это выявление содержания существующей системы мотивов, рассмотрение их структуры и иерархии. Формально-динамический анализ – главным образом измерение силы и устойчивости мотивационной готовности, ее динамичности. Все это предполагает комплексный анализ военно-профессиональной деятельности.

В зависимости от силы и характера проявления мотивационной готовности в ней можно выделить три уровня. Первый – высокий, который характеризуется ярко выраженной потребностью в военно-профессиональном совершенствовании, преобладанием социальной инициативы и творческой деятельности, твердой установкой на военную службу в Вооруженных Силах.

Второй (средний) уровень характеризуется такой мотивационно-ценностной структурой, в которой военно-корпоративные ценности не являются определяющими в выборе военной профессии.

Третий (низкий) уровень характеризуется весьма слабым проявлением, либо вообще отсутствием в системе ценностных ориентаций установок на военную службу.

Уровень удовлетворенности военной службой зачастую зависит от изначальных ожиданий в отношении армии. И.Ю. Суркова в статье «Есть такая профессия Родину защищать: мотивационные предпочтения выбора карьеры военного» приводит следующие результаты исследования. Опрашиваемым предлагалось определить, насколько характерны для них причины поступления на военную службу. Анализ полученных данных показал, что первый фактор составляют такие причины выбора профессии как уклад военной службы, возможность испытать себя и развить физические качества, право командовать и управлять людьми, перспективы посмотреть мир, уважение гражданского населения, умение защищать страну и возможность быстро сделать карьеру. Второй фактор представлен социальными льготами и гарантиями, желанием получить жилье, а также интересом к военной профессии. Третий фактор сосредотачивается на таких причинах как желание избежать безработицы, хорошая зарплата, возможность быстро выйти замуж или жениться (табл. 1) [7, с. 111].

Таблица 1.

Факторные нагрузки критериев выбора воинской службы

Перевернутая матрица компонент			
	1	2	3
Желание избежать безработицы			0,712
Социальные льготы и гарантии		0,782	
Желание получить жилье		0,748	
Интерес к военной профессии		0,598	
Возможность быстро сделать карьеру	0,475		
Хорошая зарплата			0,502
Уважение гражданского населения	0,578		
Уклад военной службы	0,717		
Возможность командовать и управлять людьми	0,687		
Возможность быстро выйти замуж или жениться			0,660
Защищать страну	0,498		
Испытать себя, развить физические качества	0,697		
Посмотреть мир	0,635		

Таким образом, первый фактор характеризует ориентацию респондентов на профессионализм, отражающий как качественные составляющие воинской службы (уклад службы, принципы командования и субординации), так и романтические ожидания (уважение профессии, героические ориентации на защиту Родины, ожидание физической красоты). Условное обозначение этого фактора – «профессиональная значимость». Второй фактор был назван «социальные гарантии», поскольку респонденты в качестве приоритета выбирали возможность пользоваться преимуществами военной службы в контексте решения социальных проблем, ожидали получение жилья, продолжая служить в интересной для них сфере. Третий фактор – «статусные компоненты службы», поскольку служба в армии становится возможностью получить статус работающего человека, хорошую зарплату, являясь при этом площадкой для реализации matrimониальных планов, одновременно повышая ценность респондентов в глазах общества.

Е.Н. Карлова, на основе факторного анализа, выделяет три

группы мотивов выбора профессии военнослужащего [3, с. 98]:

1. Профессионально-корпоративные и патриотические мотивы: овладение интересной профессией, желание исполнить воинский долг перед Родиной; возможность работать с военной техникой и т.д.
2. Прагматические мотивы: высокий уровень оплаты труда; бесплатное образование; гарантированное трудоустройство и пр.
3. Внешние мотиваторы: наставления родителей; продолжение семейной традиции; случайные факторы.

Проведенный в 2017 г. опрос курсантов Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны (далее – ЯВВУ ПВО) 1 и 5 курсов подтвердил изложенные выше положения, которые были опубликованы в ряде научных статей [1; 5]. В опросе принимало участие 163 курсанта мужского пола, обучающихся на различных факультетах.

В продолжение данного исследования и выявления гендерных особенностей выбора профессии офицера к опросу были привлечены курсанты-девушки 3 и 4 курса указанного училища в возрасте от 19 до 22 лет.

Правильный выбор человеком профессии в любом обществе опирается на гармоничное сочетание трех основных позиций: хочу, могу, надо. Они и определяют тот или иной характер мотивации. Как отмечают исследователи, «выбор первой профессии происходит, как правило, спонтанно, молодой человек выбирает специальность, руководствуясь соображениями престижности вуза, стоимости обучения, доступности, зачастую под давлением родителей, не учитывающих способности и предпочтения ребенка» [2, с. 263]. Для выявления наиболее значимых факторов, определивших выбор курсантов как мужского, так и женского пола, был задан вопрос: «Почему вы выбрали профессию военнослужащего?», при этом респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа. Ответы распределились следующим образом (табл. 2).

Таблица 2.

Мотивация выбора курсантами профессии офицера

№	Мотивация выбора профессии военнослужащего	Всего, %		
		девушки	юноши	\bar{x}

1	Мечтал с детства	5	15	10
2	Настояли родители	2	2	2
3	Из-за престижа данной профессии в обществе	27	21	24
4	Интерес к данной профессии	27	26	26,5
5	Профессия даст возможность хорошо зарабатывать	24	16	20
6	Случайно	9	0,5	4,75
7	Династия	2	6	4
8	Посоветовали друзья	1	1,5	1,25
9	Продвижение по карьерной лестнице	2	9	5,5
10	Повышение уровня компетенции в профессии	1	3	2

Полученные усредненные результаты показывают, что выбор профессии военнослужащего в большинстве случаев (26,5%) обусловлен интересом к данной профессии. Второе место в мотивации выбора профессии занимает престиж профессии в обществе (24%), на третьем месте – возможность хорошего заработка (20%). Таким образом, более 40% курсантов обоих полов в качестве основного фактора выбора профессии офицера выделяют социально-экономический аспект. Немаловажно и то, что в большинстве своем обучающиеся сделали свой выбор осознанно, лишь около 8% опрошенных в совокупности отметили случайно-ситуационный, несамостоятельный выбор профессии (случайность, настояли родители, посоветовали друзья).

Однако в гендерном отношении ответы респондентов несколько отличаются друг от друга. Так у девушек интерес к военной профессии лишь в незначительной степени стал проявляться с детства (5%), в то время как у юношей этот показатель составляет 15%. Кроме того, именно курсанты женского пола в большей степени рассматривают приобретение профессии офицера с социально-экономических позиций – престиж и материальный достаток. В связи с этим, вероятно, выбор девушек в большей степени носит характер случайного, а не мотивационно-осознанного.

В ходе опроса необходимо было 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. 3).

Таблица 3.

Мотивация выбора обучения в ЯВВУ ПВО

№	Основные факторы, оказавшие влияние на выбор ЯВВУ ПВО	Всего, %		
		девушки	юноши	\bar{x}
1	Училище близко к дому	19	17	18
2	Нравится город	12	21	16,5
3	Хотел стать офицером ПВО	9	26	17,5
4	Семейная традиция	0	7	3,5
5	Посоветовали родственники (друзья, знакомые)	36	28	32
6	Было всё равно в каком училище учиться	24	1	12,5

Результаты ответов курсантов показывают, что выбор ЯВВУ ПВО в качестве военной образовательной организации, в противоположность выбору профессии, в основном имеет несамостоятельный характер – 32% осуществили выбор по совету других людей. Кроме того, большое внимание оказали культурно-географические факторы: близко к дому – 18%, нравится город – 16,5%. Осознанность выбора в виде самостоятельного желания стать офицером противовоздушной обороны продемонстрировали 17,5% опрошенных военнослужащих. Сравнение ответов девушек и юношей позволяет сделать вывод о том, что у первых выбор места обучения в большей степени осуществлялся под влиянием «значимых других», с одной стороны, и практически отсутствием мотивации к военной службе в противовоздушной обороне, с другой стороны. Удивляет то, что 24% девушек продемонстрировали равнодушие в выборе места обучения, что в корне отличается от мнения юношей – лишь 1% опрошенных.

Удовлетворение в той или иной степени обучением в ЯВВУ ПВО высказали 95% опрошенных юношей и девушек. Лишь 5% высказали неудовлетворенность учебой в вузе. В этом практически единодушны представители обоих полов. Однако отношение к выбранной профессии с годами обучения в военном вузе существенно меняется. Так, неудовлетворенность выбранной профессией среди юношей возрастает с 6% на 1 курсе до 23% на 5

курсе. У девушек этот показатель оказался еще выше – 31% опрошенных курсантов женского пола испытывают разочарование в выбранной профессии. Среди основных причин изменения отношения к профессии назывались напряженная учеба, плохая организация учебного процесса и его низкое материально-техническое обеспечение, а также профессиональное разочарование.

Также необходимо было узнать готовность курсантов продолжать свою военную службу после окончания военного вуза. В этой связи им был задан вопрос: «Собираетесь ли Вы продолжить службу после окончания военного училища?». Ответы распределены следующим образом (табл. 4).

Таблица 4.

Готовность курсантов продолжить службу после окончания военного училища

№	Варианты ответов	Всего, %		
		девушки	юноши	\bar{x}
1	Да, до достижения предельного возраста пребывания на военной службе	69	72	70,5
2	Да, только из-за возможности приобрести жильё	2	4	3
3	Да, только 5 лет	8	5,5	6,75
4	Нет	0	0,5	0,25
5	Как получится	13	10,5	11,75
6	Затрудняюсь ответить	8	7,5	7,75
Итого		100	100	100

Как показывают результаты ответов, две трети обучающихся обоих полов готовы служить в Вооруженных силах до достижения предельного возраста пребывания на военной службе. Еще 3% опрошенных продолжают службу только ради улучшения жилищных условий, а 6,75% – только последующие 5 лет, с целью избежать возмещения государству затрат на предоставленные образовательные услуги. При этом только один юноша из опрошенных высказал желание завершить военную карьеру после окончания училища. В то же время достаточно высока доля (19,5%) 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. В этом случае ответы юношей и девушек практически единодушны, отклонения составляют незначительные величины от среднего значения.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы об определенных гендерных различиях включенности в военно-профессиональную деятельность курсантов училища. Во-первых, несмотря на гендерное равноправие, в том числе профессиональное, военное служение продолжает оставаться прерогативой «сильной половины» человечества. Женщины, осуществляя свой профессиональный выбор, в отличие от мужчин, в большей степени руководствуются социально-экономическими мотивами (престижность, материальное благополучие и пр.), а не убежденной необходимостью.

Во-вторых, видо-родовая принадлежность в Вооруженных силах играет большую роль среди юношей, в то время как девушки проявляют относительное безразличие к тому, в каких войсках проявить свои интеллектуальные способности и в каком вузе обучаться. В то же время следует отметить, что и те, и другие во многом осуществили выбор места обучения не самостоятельно, а по советам значимых для них людей.

В-третьих, под влиянием факторов военной службы, которые во многом определяют и характер учебного процесса в военной образовательной организации, одна треть девушек уже на 3 и 4 курсах испытывают разочарование в выбранной профессии. Возможно, это есть следствие профессионально-личностного выгорания на фоне высоких физических и интеллектуальных нагрузок, жесткой регламентации военно-профессиональной деятельности.

В-четвертых, практическое отсутствие гендерной разницы в дальнейших военно-служебных перспективах, по-видимому, продиктованы во многом внешними факторами социально-правового и финансово-экономического характера (возможность приобретения жилья, относительно высокое и стабильное денежное довольствие, нежелание возмещать государству затраты на образование и пр.). В то же время ответы девушек позволяют судить об относительно низком уровне мотивационной готовности к военной службе, которая рассматривается либо в качестве промежуточной цели, либо она вообще не включена в систему

ценностных ориентаций и установок.

Библиографический список:

1. Гурьянчик В.Н. Молодежь и выбор профессии: военно-социальный аспект // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 56-59.
2. Гурьянчик, В.Н. Социально-психологические проблемы выбора профессии // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 263-266.
3. Карлова Е.Н. Типы мотивации курсантов и их связь с различными показателями отношения к военной профессии // Социологические исследования. – 2018. – № 7. – С. 95-104.
4. Концептуальные основы развития современной системы образования: монография / Г.В. Акименко, В.Н. Гурьянчик, А.А. Исакова, О.А. Козлов, Т.А. Кокодей, Т.И. Ломаченко, Т.В. Макеева, Л.Н. Рютина, В.В. Хитушенко – Нижний Новгород, 2019. – 132 с.
5. Макеева Т.В. Готовность курсантов военного вуза к непрерывному образованию // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 108-111.
6. Справка «РГ» // Российская газета. – № 75 (7538). – 10 апреля 2018 г.
7. Суркова И.Ю. Есть такая профессия Родину защищать: мотивационные предпочтения выбора карьеры военного // Мир России. – 2013. – № 2. – С. 107-125.

УДК 159.9, УДК 37.04

О.В. Ракитина, Т.Е. Тужба

Индивидуальные образовательные маршруты обучающихся как задача профессиональной деятельности педагога-психолога (анализ результатов эмпирического исследования)

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектирования, формирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Осуществлен анализ содержания трудовых функций Профессионального стандарта педагога-психолога, связанных с фор-

мированием индивидуальных образовательных маршрутов. Представлены и проанализированы результаты исследования готовности педагогов-психологов реализовывать необходимые умения и выполнять трудовые действия в области формирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Сделан вывод о целесообразности повышения квалификации педагогов-психологов в области проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагог-психолог; индивидуальные образовательные маршруты.

***O.V. Rakitina, T.E. Tuzhba* Individual educational routes of schoolchilids as the objective of professional activities of educational psychologist (analysis of the results of empirical research)**

Abstract. The article is devoted to the problem of design, formation and implementation of individual educational routes of schoolchilids. The analysis of the content of labor functions of the Professional standard of the teacher-psychologist associated with the formation of individual educational routes. The article presents and analyzes the results of a study of the readiness of teachers-psychologists to implement the necessary skills and perform labor actions in the formation of individual educational routes of students. The conclusion is made about the expediency of professional development of teachers-psychologists in the field of design and implementation of individual educational routes.

Keywords: professional activity; teacher-psychologist; individual educational routes.

Одним их важных механизмов, обеспечивающих становление и развитие личности на различных ступенях образования, является индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Анализ литературы по вопросам формирования и реализации ИОМ дает основание утверждать, что данная проблема разрабатывается преимущественно в педагогическом ключе [1], психологами она изучается в меньшей степени: остается практически неразработанным вопрос о феноменологии ИОМ, о его психологической структуре и генезесе, о механизмах и факторах формирования и пр. [4]. Именно поэтому ИОМ на сегодняшний день трактуется в основном как педагогическое понятие – как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции

субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [3; 5].

Однако анализ содержания «Профессионального стандарта педагога-психолога (психолог в сфере образования)» показывает, что проектирование, разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута обучающегося на различных ступенях образования является задачей не только педагогов, но и психологов, работающих в сфере образования.

Анализ содержания Профессионального стандарта педагога-психолога позволил вычленил следующие трудовые функции, напрямую связанные с формированием ИОМ обучающихся:

- трудовая функция «**Психологическая экспертиза** (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций», которая предполагает **необходимые умения** для педагога-психолога в области разработки совместно с педагогами и преподавателями индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;
- трудовая функция «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса», которая предусматривает *трудовое действие* «консультирование педагогов и преподавателей по вопросам разработки и реализации индивидуальных программ для построения индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося», а также **необходимые умения** в области разработки совместно с педагогами и преподавателями индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;
- трудовая функция «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации», также предполагает *трудовые действия* по проектированию в сотрудничестве с педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся;
- трудовая функция «Психологическое консультирование лиц с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразо-

вательных программ, развитии и социальной адаптации» предполагает **умение** педагога-психолога совместно с педагогами и преподавателями разрабатывать индивидуальные программы для построения ИОМ для лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

Таким образом, анализ трудовых функций, зафиксированных в Профессиональном стандарте педагога-психолога, показывает необходимость для педагога-психолога владеть умениями разработки ИОМ совместно с педагогами и преподавателями, проектирования ИОМ, консультирования педагогов образовательных организаций с целью реализации ИОМ обучающегося, учитывая его индивидуальные особенности и потребности.

В целях определения образовательных дефицитов педагогов-психологов в области реализации трудовых функций, связанных с проектированием, формированием и реализацией ИОМ, нами были проанализированы результаты анкетирования педагогов-психологов, работающих в различных образовательных организациях Московской области. Данный онлайн-опрос был проведен сотрудниками кафедры общей и педагогической психологии факультета дополнительного профессионального образования Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Академия социального управления» Московской области Кирсановой О.А., Ашихминой О.А., Краевой М.Ю., Павленко Т.А., Першиной Л.А. [2]. В опросе приняли участие 218 педагогов-психологов. Участникам исследования предлагалось оценить степень владения различными трудовыми функциями, предусмотренными Профессиональным стандартом педагога-психолога. Респондентам предлагалось оценить свою готовность к выполнению трудовых функций по следующей шкале:

- 1 балл – совершенно не готов,
- 2 балла – подготовлен недостаточно,
- 3 балла – подготовлен удовлетворительно,
- 4 балла – подготовлен хорошо,
- 5 баллов – подготовлен отлично.

В рамках данной статьи мы вычленим и проанализируем ответы респондентов только в части трудовых функций педаго-

гов-психологов, непосредственно связанных с разработкой и реализацией индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Результаты исследования самооценки педагогов-психологов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты самооценки степени готовности реализовывать необходимые умения и выполнять трудовые действия в области формирования ИОМ обучающихся

(выборка педагогов-психологов Московской области, n=218)

Трудовые функции	Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций	Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса		Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации
Необходимые умения/ Трудовые действия	Необходимые умения разрабатывать совместно с педагогами и преподавателями индивидуальный образовательный маршрут с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося	Трудовые действия консультирование педагогов и преподавателей по вопросам разработки и реализации индивидуальных образовательных программ для построения индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося	Необходимые умения разрабатывать совместно с педагогами и преподавателями индивидуальный образовательный маршрут с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося	Трудовые действия проектирование в сотрудничестве с педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся

Частота выбора ответов «4» и «5»	58%	53%	58%	55%
Частота выбора ответов «3»	33%	35%	33%	35%
Частота выбора ответов «2» и «1»	9%	12%	9%	10%
Среднее значение по выборке	3,63 балла	3,53 балла	3,6 балла	3,53 балла

Как видно из таблицы 1, педагоги-психологи в целом одинаково оценивают свои необходимые умения и трудовые действия в рамках нескольких трудовых функций Профессионального стандарта, что видно из среднего значения по выборке. При этом обнаруживается некоторое противоречие результатов опроса с практикой работы школьных психологов. С одной стороны, психологическое консультирование – наиболее сложный вид деятельности. С другой стороны, самооценка психологов в части психологического консультирования по проблемам ИОМ в целом даже чуть выше, чем в области психологической экспертизы и коррекционно-развивающей работы по формированию ИОМ.

Это может свидетельствовать о слабом понимании специфики умений и действий в рамках различных трудовых функций, предусмотренных Профессиональным стандартом, а также о недостаточной их дифференциации в разных областях работы школьного психолога.

Почти половина опрошенных оценивает свои умения и действия в области формирования ИОМ на среднем уровне и уровне ниже среднего. Это может свидетельствовать о том, что задача формирования ИОМ не является для них приоритетной, а выполнение этих действий и применение умений вызывает у них затруднения. В конечном счете, это обозначает необходимость разработки программ в области дополнительного профессионального образования педагогов-психологов по трем маги-

стральным направлениям:

- программы, направленные на развитие умений и навыков совместно с педагогами и преподавателями разрабатывать ИОМ с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;
- программы, направленные на развитие умений и навыков в области проектирования, формирования, реализации и коррекции ИОМ обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей;
- программы, направленные на развитие навыков в области консультирования педагогов по вопросам разработки и реализации индивидуальных программ для построения ИОМ с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

Таким образом, проведенный опрос позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Педагоги-психологи недостаточно хорошо разбираются в специфике реализации умений и действий в рамках различных трудовых функций, предусмотренных Профессиональным стандартом, а также слабо дифференцируют разные области своей работы, касающиеся разработки ИОМ обучающихся.

2. Существующие трудности в дифференциации трудовых действий и умений в области формирования ИОМ необходимо учитывать в процессе повышения квалификации педагогов-психологов при разработке обучающих программ, направленных на совершенствование умений и навыков в области проектирования и реализации ИОМ.

3. Целесообразно проведение эмпирических исследований, направленных на определение сформированности ИОМ обучающихся на разных ступенях образования.

Библиографический список:

1. Белкина В.В., Харисова И.Г. Индивидуальный образовательный маршрут как средство демократизации образовательного процесса студентов магистратуры // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 85-89.
2. Кирсанова О.А., Ашихмина О.А., Краева М.Ю., Павленко Т.А., Першина Л.А. Опыт исследования образовательных дефицитов педагогических работников Московской области // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конфе-

ренций. – 2016. – № 1. – С. 47-60.

3. Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. – Омск, 2001. – 250 с.

4. Ракитина О.В. Представления студентов о задачах образовательной деятельности в области реализации индивидуальных образовательных маршрутов: анализ результатов фокус-групп // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II. : материалы VIII всероссийской научно-практической конференции [19-20 ноября 2018 г.] / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. –С. 153-156.

5. Тужба Т.Е. Личностно-ориентированное обучение студентов в вузе в контексте компетентностной модели профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/128-22507> (дата обращения: 5.03.2019).

УДК 159.99

М.А. Юферова

Проблема эффективности педагогического общения в ситуации вмешательства в школьный конфликт

Аннотация. В статье поднимается проблема эскалации школьного конфликта, причиной которого может стать неэффективное посредничество педагога, рассматриваются особенности «нормативного» и «ненормативного» сценариев развития школьного конфликта.

Ключевые слова: педагогическое общение, конфликт, коммуникативная компетентность, вмешательство в конфликт, разрешение конфликта.

***M.A. Yuferova* The problem of efficiency of pedagogical communication in a situation of intervention in the school conflict**

Abstract. The article raises the problem of escalation of the school conflict, the cause of which may be ineffective mediation of the teacher, discusses the features of "normative" and "non-normative" scenarios of the school conflict.

Keywords: pedagogical communication, conflict, communicative competence, conflict intervention, conflict resolution.

Под педагогическим общением обычно понимают профес-

сиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его. К критериям продуктивного педагогического общения можно отнести создание благоприятного психологического климата, формирование конструктивных межличностных отношений в учебной группе.

В условиях конфликтного образовательного пространства учитель может оказаться стороной, свидетелем или посредником в школьном конфликте, поэтому эффективная коммуникация педагога может способствовать взаимопониманию, и, напротив, неосторожные слова учителя, неверно сделанные шаги могут превратить недоразумение в затяжной конфликт. Такие конфликты порой имеют разрушительный характер и влияют на качество учебной деятельности и психологический климат в организации. В связи с этим повышение коммуникативной компетентности и конфликтологической грамотности педагогов является важной практической задачей при подготовке будущих педагогов [1]. Прежде всего, педагогическим работникам важно учитывать закономерности развития конфликта и факторы, способствующие эскалации конфликта.

Нередко динамика развития конфликтной ситуации в школе может развиваться по «нормативному» и «ненормативному» сценариям. «Нормативный» сценарий можно представить следующим образом.

Субъекты взаимодействия осознают, их права или интересы ущемлены, возможно, они нанесли друг другу моральный, материальный или физический ущерб. Можно отметить важные особенности этого этапа:

- отсутствие у субъектов конфликта объективной информации о ситуации – у каждого есть своя правда и своё представление о справедливости;
- субъекты испытывают сильные негативные эмоции (особенно в ситуации нанесения ущерба здоровью несовершеннолетнего или его репутации), эмоциональная вовлеченность участников конфликта может негативно воздействовать на его течение: восприятие, мышление, целеполагание, поведение участников конфликтов подвергается значительному искажению, что не позволяет сторонам посмотреть на конфликт и его причины объективно;

– потребность сторон в безопасности (уверенности, что такое больше не повторится), потребность в защите и в наказании виновных;

– потребность быть услышанными и понятыми.

На этом этапе субъекты пытаются разрешить конфликт привычным способом: самостоятельно или при помощи третьих лиц (классный руководитель, завуч, директор), т.е. на уровне школы.

Этот этап является решающим для дальнейшего развития конфликта. От грамотных действий школьного специалиста зависит динамика конфликта: его разрешение и завершение или дальнейшая эскалация.

Поэтому, при разрешении конфликта перед специалистом школы стоит ряд задач [2]:

- выслушать каждую сторону и понять ее истинные интересы;
- определить, какого рода ущерб причинён каждой стороне и что каждая из них понимает под справедливым решением ситуации;
- оценить ситуацию с точки зрения нормативно-правового содержания;
- определить, является ли возможным урегулирование ситуации силами школы и не нарушается ли при этом закон;
- урегулировать конфликт в соответствии с интересами сторон, восстановив баланс ущерба.

Существует множество примеров, когда педагог успешно разрешил возникший конфликт, однако есть и случаи, когда педагог не уделил ситуации должного внимания, не выслушал, поспешно встал на защиту одной из сторон, обвинив другую, не проанализировал все факты. Чрезмерная загруженность, отсутствие конфликтологической компетенции, неопытность, или эмоциональная усталость, выгорание педагога могут стать причинами такого некомпетентного вмешательства в конфликт [3].

Также неверное определение характера ущерба, нанесённого стороне, обесценивание важности ситуации для одной из сторон, излишняя формализация, затягивание с решением приводят к повышению «эмоционального градуса» конфликта и он может перейти в стадию эскалации. К требованию наказать виновного примешивается обвинение школы в бездействии. Эмоции иска-

жают факты, усиливают негативные краски в образе обидчика.

«Ненормативный» сценарий развития конфликта. Конфликт развивается с геометрической прогрессией – зона конфликта расширяется, в него вовлекаются внешние структуры: департамент образования, полиция, прокуратура, следственный комитет, депутаты, газеты, телевидение.

Особенностью данной ситуации является то, что обратившаяся в эти инстанции сторона, даже если она осознала свою неправоту, уже не может отступить, так как ситуация получила огласку. Каждая структура пытается участвовать в разрешении конфликта согласно принятому регламенту. Снижается вероятность восстановления отношений между конфликтующими сторонами, продолжает расти недоверие друг к другу, подозрительность, формируются негативные обобщения.

В психологии выделяют факторы, способствующие возникновению конфликтной ситуации в процессе коммуникации. Они могут присутствовать и в общении участников образовательного процесса:

- перебивание партнера;
- принижение партнера, негативная оценка его личности;
- подчеркивание разницы между собой и партнером;
- преуменьшение вклада партнера в общее дело и преувеличение своего;
- удержание дистанции и стремление избежать визуального контакта с партнером;
- появление обвинений, угроз, попытки наказания;
- принижение проблемы или просьбы;
- ссыла на прошлые события или не имеющие отношения к делу;
- доминирование монолога в общении;
- преждевременное прекращение разговора в результате оскорбления;
- слишком частое повторение своих доводов и игнорирование доводов и аргументов другой стороны;
- аргументы не относятся к предмету разговора и часто нацелены на выявление «слабых мест» другой стороны.

Таким образом, равнодушие к проблеме, неумение работать

с негативными эмоциями обратившейся стороны, низкий уровень коммуникативной компетентности – вот частая причина стремительной эскалации школьного конфликта.

Библиографический список:

1. Бугайчук Т.В., Юферова М.А. Развитие конфликтологической компетентности преподавателя вуза // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С.114-117.
2. Медиация в образовании: учебное пособие / М.А. Юферова, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, А.И. Стрелова – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 67 с.
3. 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. – С. 102-104.

УДК 378. 147.88

Н.Ю. Кампе

Применение досудебной медиации при возникновении конфликтов в интернациональных семьях

Аннотация. В настоящее время международная эмиграция является обыденным явлением. Однако попадая в другую страну, граждане часто не имеют информации, куда они могут обратиться за помощью за разрешением их конфликтов с представителями местного населения или в собственных семьях, что приводит деструктивным последствиям и ставит под угрозу условия их пребывания в чужой стране. При выдаче разрешающих документов на въезд необходимо выдавать гражданам справочную информацию о службах медиации в стране пребывания на родном языке.

Ключевые слова: интернациональные браки, переезд, стресс, помощь медиатора в семейных спорах.

***N.U. Kampe* The use of pre-trial mediation when there are conflicts in international families**

Abstract. International immigration is now commonplace. However, once in another country, citizens often do not have information where they can ask for help in resolving their conflicts with representatives of the local population or in their own families, which leads to serious and difficult re-

medial consequences and jeopardizes the conditions of their stay in a foreign country. When issuing permits for entry, it is necessary to provide citizens with some background information about mediation services in the host country in their native language.

Keywords: international marriages, moving, stress, mediator's help in family disputes.

Такое явление, как международные браки широко вошли в нашу жизнь вместе с глобализацией и появлением новых возможностей для граждан перемещаться по миру. Ежегодно в ЕС заключается приблизительно 2,2 млн. браков, из них примерно 350 тысяч – интернациональные [1].

Нередко вступая в брак с гражданином другого государства, партнеры не осознают всех последствий такого серьёзного шага и того количества стрессовых факторов, с которыми им придётся столкнуться: различия культур, традиций, религий, менталитета, разница подходов к воспитанию детей, к субординации внутри семьи, сложности юридического характера [2].

Согласно шкале стрессов, разработанной психиатрами Томасом Холмсом и Ричардом Реем (см. табл. 1), только женитьба соответствует 50 баллам, а переезд в другую страну, увеличение состава семьи, изменение финансового статуса одного или обоих супругов, изменение профиля работы приехавшего супруга – все эти факторы в сумме составляют более 200 баллов. Социальные привычки также претерпевают изменения: количество семейных праздников, отдых, предпочтения в еде и т.д. В итоге сумма баллов по шкале стрессовых событий составляет более 350 баллов, это соответствует 80% риска возникновения психосоматических заболеваний для переехавшего в другую страну партнера [4].

Таблица 1.

Стрессогенные жизненные события для супружеских партнёров, переехавших в другую страну (по шкале Холмса-Рея)

Жизненные события	Баллы
Женитьба, свадьба.	50
Появление нового члена семьи, рождение ребенка.	39
Изменение финансового положения.	38
Изменение профессиональной ориентации, смена места работы.	36

Изменение условий жизни.	25
Отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов поведения.	24
Изменение условий или часов работы.	20
Перемена места жительства.	20
Смена места обучения.	20
Изменение привычек, связанных с проведением досуга или отпуска.	19
Изменение привычек, связанных с вероисповеданием.	19
Изменение социальной активности.	18
Изменение числа живущих вместе членов семьи, изменение характера и частоты встреч с другими членами семьи.	15
Изменение привычек, связанных с питанием (количество потребляемой пищи, диета, отсутствие аппетита и т. п.).	15

Переехавшего в другую страну супруга продолжают сопровождать стрессовые ситуации, такие как, необходимость изучать язык новой страны, для того, чтобы объясниться с людьми на улице, в клинике, в магазине или в различных организациях.

Принимающая сторона – супруг также оказывается в непривычной для себя ситуации, раньше он общался с самостоятельным и самодостаточным партнером, а сейчас он вынужден помогать в адаптации и социализации приехавшему супругу, выполнять обязанности переводчика, консультанта, сопровождающего. Могут возрастать финансовые затраты, неизбежна корректировка привычного образа жизни, необходимо нести ответственность за своего супруга перед государством и обществом – всё это может вызвать сильный стресс у супруга – принимающей стороны.

Таким образом, на фоне высокого уровня стрессового напряжения обоих партнеров, вызванных переездом супруга, обычные разногласия в семейных отношениях могут перерасти в деструктивную форму, привести к разочарованию друг другом и разрыву отношений.

Часто привычной формой поддержки для приехавшего в другую страну супруга является общение в сообществах интер-

нета, где соотечественники делятся собственным опытом, и могут дать совет на основе субъективной оценки ситуации, который только усугубит возникшие трудности. Обращение в полицию тоже часто приводит к эскалации конфликта.

На территории Европы, в частности в Германии, действует множество благотворительных организаций, таких как Diakonie, International bunt и др., готовых помочь женщине в предоставлении временного убежища (Frauenhaus) в ситуации острого супружеского конфликта. Такие организации имеют социальных работников, но не медиаторов или конфликтологов, обладающих знаниями о структуре и динамике супружеского конфликта, умеющими вести переговоры для разрешения противоречий в семье. Граждан, выезжающих в страну проживания супруга, не информируют в посольствах о том, что в конфликтных ситуациях за помощью можно обратиться к медиатору не только на стадии расторжения брака, но и в период кризиса супружеских отношений, с целью их сохранения.

Семейная медиация – это структурированная процедура, во время которой посредник – медиатор помогает членам семьи, переживающей кризис, наладить конструктивный диалог с целью нахождения решения по урегулированию ситуации с учётом интересов обеих сторон. Международная семейная согласительная процедура подразумевают участие нейтрального третьего лица, не имеющего права навязывать сторонам свое решение [3].

Особенностью рассмотрения вопросов медиации в международных семейных конфликтах является наличие национальных правовых систем, а также различий в традициях и культуре. В рамках ее проведения может использоваться несколько иностранных языков, как в устной, так и в письменной формах. Именно поэтому, данный вид медиации довольно сложный в своем проведении.

При работе медиаторы могут применять не только классический подход, но и нарративный, провокативный, системный, трансформативный подходы, учитывая особенности возникновения, протекания и стадию семейного конфликта.

Для эффективного информирования, людей решивших создать интернациональную семью, необходимо размещать информацию в брачных агентствах, которые сопровождают пару

до вступления в брак, а так же в посольствах стран, куда выезжает один и супругов.

Библиографический список:

1. Каждый второй межнациональный брак разваливается в течение первых 5 лет. // Университетская информационная система. URL: <http://www.news.onru.ru/news/print/26374.html> (дата обращения 12.02.2010)
2. Развод по-европейски // Правовой портал. URL: <http://pilegal.ru/main/print:page,1,34-razvod-po-evropejski.html> (дата обращения 12.02.2010).
3. Разрешение семейных конфликтов. Руководство по международной семейной медиации. – М.: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2015. – 104 с.
4. Шкала стрессов Холмса и Рея. URL: <https://medn.ru/statyi/diagnostika/shkala-stressov-holmsa-i-reya.html> (дата обращения 12.02.2010)

РАЗДЕЛ 4 ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.046.4

О.А. Коряковцева, И.В. Упенице

Внутрифирменное обучение в вузе: подготовка преподавателей

Аннотация. Авторами статьи обозначена актуальность внутрифирменного обучения в вузе, отмечено, что повышение квалификации профессорско-преподавательского состава является ключевым механизмом модернизации внутривузовских систем качества.

Ключевые слова: преподаватель, высшее учебное заведение, внутрифирменное обучение, повышение квалификации.

O.A. Koryakovtseva, I.V. Upenice Intrafirm university education: teacher training

Abstract. The authors of the article indicate the relevance of in-house training at the university, it is noted that advanced training of faculty members is a key mechanism for the modernization of university quality systems.

Keywords: teacher, institution of higher education, in-house training, professional development.

Во всем мире мы наблюдаем так называемый «образовательный бум». Все понимают, что образование – это, безусловно, новые возможности для каждого человека. В обществе увеличилась потребность в образованных и профессионально компетентных людях, имеющих фундаментальную подготовку по своей специальности и готовых к освоению новых знаний и принятию решений в изменяющейся ситуации [1]. От уровня подготовленности преподавателей зависит деятельность вуза в целом.

Реформирование высшей школы учитывает современный

уровень развития науки, техники и технологии, а значит, выдвигает новые требования к формам и методам обучения студентов. Важнейшим звеном в развитии качества образования является преподаватель вуза. Именно от профессионального уровня педагога зависит качество подготовки молодых специалистов. Так, еще в 1977 году П. Капица в своем знаменитом выступлении «Профессор и студент» на юбилее Московского физико-технического института отметил: «...совершенно забывают о другой функции высшего учебного заведения – учить не только студентов, но учить и самих профессоров и преподавателей». Сегодняшняя насущная необходимость повышения качества обучения подчеркивает значимость развития системы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава [7].

Качественные показатели в инновационной системе обучения сохраняются, но она нацелена на создание конкурентоспособной личности. Такая личность быстро адаптируется к переменам в обществе за счет развития творческого потенциала, разнообразных форм мышления, коммуникационных навыков и готовности к обучению и переобучению.

Образовательный процесс включает деятельность преподавателя и деятельность субъекта обучения. Сегодня педагог перестает быть носителем готового знания, его задача – управление образовательным процессом, развитие способности личности к самореализации в профессиональной, общественной и личной жизни. Двуединство является ключевым моментом в определении процесса образования. Если у субъектов данного процесса есть единство целей, методов, желаний, то процесс имеет положительную тенденцию, если нет, то и образовательного процесса нет, а есть формальное выполнение учебных программ. Создание истинно двуединого образовательного процесса требует профессиональной преподавательской переподготовки: понимания новых задач образования, освоения современных достижений психологических и педагогических наук, овладения организаторскими, управленческими и коммуникационными умениями, новыми технологиями и средствами обучения. При этом крайне важно, чтобы повышение квалификации стало для преподавателей вуза осознанной и желательной необходимостью, а

этому может способствовать внутривузовское обучение.

Следует обратить внимание, что повышение квалификации профессорско-преподавательского состава есть ключевой механизм модернизации внутривузовских систем качества. Без системного непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров любой вуз будет отставать от требований конкурентоспособности как в отечественном, так и в международном масштабе.

Новый состав компетентностей преподавателя закладывает фундамент обновления системы повышения квалификации. Общая квалификационная модель преподавателя вуза включает не только предметную, психолого-педагогическую, но и системно-квалитативную квалификации. Последняя связана с практической реализацией ответственности профессорско-преподавательского коллектива за качество образования по конкретной специальности [4]. Это возможно, если вся команда преподавателей определенной специальности будет практически участвовать в анализе и коррекции системы подготовки в контексте происходящих изменений. Для этого необходимо освоение научно-педагогическими работниками всего комплекса технологий по системному управлению качеством учебного процесса, начиная с упомянутого выше системного педагогического проектирования. Каждый преподаватель, выполняя в рамках коллективного проекта модернизации управления качеством по специальности свой индивидуальный проект, будет видеть, в чем нужно ему изменить свою систему деятельности (в том числе, в каком аспекте ему нужно повысить педагогическую квалификацию, а в каком – предметную). Для организации столь важной коллективной деятельности преподавателей университета совершенно необходимо создание системы внутривузовского обучения и его методического сопровождения.

Динамичное развитие высшей школы в целом и необходимость повышения качества образования требуют постоянного совершенствования содержания и организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Несомненно, что для усиления эффективности профессиональной деятельности преподавателя сегодня следует обратиться к обучению слушателей системному педагогическому проектирова-

нию, которое приходит на смену традиционному планированию деятельности педагога [2; 3]. Педагогическое проектирование представляет собой процесс прогностической образовательной деятельности, состоящей в разработке педагогической системы преподавания своего предмета с моделированием учебного процесса. При его разработке применяется системный подход к обучению и системный анализ на его основе. Результатом проектирования является педагогическая система преподавания учебного предмета (темы, раздела, модуля).

Педагогическая система как результат проекта представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов: цель, дидактические принципы, содержание, технология обучения (а значит, формы, методы и средства), систематизирующий фактор, обратная связь, прогнозируемый результат обучения. Создание педагогической системы позволит логически структурировать реальный образовательный процесс, оптимально реализовать его для достижения прогнозируемого результата обучения, наполнить разработанную систему содержанием любого предмета, сочетать технологичность и творческий поиск преподавателя, освоить методологические основы педагогического проектирования, сформировать системно-проектировочную компетентность.

В итоге создание педагогической системы даст возможность преподавателю целенаправленно управлять всеми сторонами образовательного процесса и корректировать его, предупреждать возможные ошибки, нацеливать себя и студента на достижение высокого уровня подготовки. Именно таким педагогическим проектом должна стать в идеале выпускная квалификационная работа преподавателей – слушателей курсов повышения квалификации, которая сегодня представляет собой обычную методическую разработку.

Очевидно, что повышение квалификации научно-педагогических работников вуза в области систем управления качеством, является интегрирующим, так как позволяет рассматривать повышение квалификации как подготовку преподавательского коллектива к реформированию своей системы высшего образования с позиции критериев качества [6]. В ходе такой работы реализуются самые глубокие реформы в вузовской

системе образования, связанные с уровнем отдельных образовательных программ по направлениям подготовки и специальностям, уровнями профессиональной компетентности каждого преподавателя и учебной деятельности каждого студента. Для успешности реформ система общеузовского менеджмента качества должна быть поддержана реформами на уровне управления образовательными программами и индивидуальной деятельности преподавателей и студентов.

Кафедрой теории и методики профессионального образования совместно с коллегами из Рижского университета был разработан алгоритм управления системой повышения квалификации преподавателей вуза.

1. Определение преподавателями дефицита компетентности (диагностика профессиональных барьеров: субъективно – «Что я не знаю, не умею, но хочу узнать», объективно – «что я должен уметь делать»).
2. Определение цели повышения квалификации преподавателя как преодоления дефицита компетентности.
3. Составление индивидуальной программы обучения преподавателя тьютором.
4. Определение индивидуального учебно-методического комплекса для сопровождения повышения квалификации преподавателя.
5. Коррекция общей программы повышения квалификации с учётом включения индивидуальных программ.
6. Включение индивидуальной программы повышения квалификации в общую программу повышения квалификации.
7. Реализация программы повышения квалификации.
8. Определение результативности обучения на основе требований, предъявляемых к деятельности преподавателя вуза.
9. Рефлексия (самоанализ и самооценка результатов работы и обучения).
10. Определение перспектив дальнейшего развития: уточнение целей, выбор и оформление программы действий, разработка учебно-методического комплекса для сопровождения самообразования.

Основной принцип, на котором строится работа внутрифирменного обучения – взаимосвязь и интеграция всех струк-

турных подразделений вуза (кафедры, центры, лаборатории и т.д.).

Таким образом, грамотно построенная система внутрифирменного обучения научно-педагогических работников приведет к повышению уровня профессионализма преподавательского коллектива.

Основой повышения конкурентоспособности вуза является создание условий для развития собственной внутрифирменной системы повышения квалификации, в основе которой – системная подготовка преподавательского состава для осуществления профессиональной деятельности в условиях инновационной системы образования с позиции критериев качества [5].

Библиографический список:

1. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.
2. Коряковцева О.А. Дополнительное профессиональное образование – ресурс кадрового развития университета/ О.А. Коряковцева И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 28-31.
3. 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.
4. Сигов А., Куренков В., Мосичева И., Шестак В. Новые задачи повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза // Высшее образование в России. – 2006. – №8. – С. 3-8.
5. 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.
6. Тарханова И.Ю. Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы / И.Ю. Тарханова, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 13-19.
7. 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.

А.А. Ляндаев, А.А. Виноградов

**Преподаватель в системе профессионального образования
взрослых**

Аннотация. Проводится анализ влияния педагогических способностей преподавателя на подготовку обучающихся военно-учебного заведения, утверждается, что высокая методическая подготовленность преподавателя позволяет сделать образовательный процесс управляемым, изменять внешние факторы и дидактические условия, в которых он протекает, развить личность обучающегося, сам педагог должен быть личностью, обладать развитыми педагогическими способностями.

Ключевые слова: профессиональная компетентность преподавателя, педагогические способности, формирование базовых умений педагогического труда, этапы деятельности преподавателя, педагогическая направленность преподавателя.

***A.A. Lyandaev, A.A. Vinogradov* The teacher in the system
vocational adult education**

Abstract. The analysis of the influence of pedagogical abilities of a teacher on the preparation of students of a military educational institution is conducted, it is argued that the teacher's high methodological readiness makes the educational process manageable, change external factors and didactic conditions in which he proceeds, develop the learner's personality, the teacher himself must be a personality developed teaching skills.

Keywords: professional competence of the teacher, pedagogical abilities, formation of basic skills of pedagogical work, stages of activity of the teacher, pedagogical orientation of the teacher.

Развитие высшего образования на современном этапе повышает требования к качествам, которыми необходимо обладать преподавателю вуза [1]. Речь идет, прежде всего, об умении жить и работать в условиях расширяющейся свободы действий, что означает способность признавать наличие различных точек зрения на изучаемые процессы и явления, правомерность учебных дискуссий; умение решать возникающие разногласия педагогически целесообразными методами, добиваться взаимопонимания.

Отказ от диктата, методов подавления личности обучающегося, уважение и признание ее значимости, умение руководить людьми, принимать обоснованное решение, быть профессионально компетентными, обладать качествами воспитателя и учителя, руководителя и организатора, реального лидера среди обучающихся – таковы основные проявления педагогических способностей преподавателя, то есть тех предпосылок его деятельности, которые определяют ее успех.

Повседневная деятельность требует от преподавателя и ряда ранее неостребованных качеств: расчетливости в действиях, деловитости, смекалки и бережливости, экономичности и предприимчивости в интересах внедрения в педагогический процесс новаций, прогрессивной технологии, вариантов решения задач по подготовке специалистов.

Особую значимость приобретают умения выполнять логические операции на диалектическом уровне: анализировать, сочетать анализ с синтезом, систематизировать, абстрагировать, сравнивать, вскрывать внутренние противоречия в педагогических явлениях и разрешать их, устанавливать всеобщую объективную связь и видеть тенденции развития.

Высокая методическая подготовленность преподавателя позволяет сделать образовательный процесс управляемым, изменять внешние факторы и дидактические условия, в которых он протекает [2]. Овладение педагогической технологией делает педагогическую практику четко организуемым процессом с предсказуемыми позитивными результатами.

Её основой является педагогическая концепция, базирующаяся на высоком уровне коммуникативности и интерактивности преподавателя, теоретической рефлексии, плюрализме мысли, инновационной и интеллектуальной инициативе и активности.

Одним словом, чтобы развить личность обучающегося, сам педагог должен быть личностью, обладать развитыми педагогическими способностями.

Психологическая наука, как известно, разделяет способности на две группы: *общие (дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, коммуникативные)* и *специальные педагогические (расположенность к работе с*

людьми, самообладание, умение убеждать, культура языка, тактичность и т.п.).

Основной предпосылкой их развития является педагогическая направленность преподавателя, проявляющаяся в широком круге интересов не только к «своей» конкретной учебной дисциплине, но и другим областям знания и, прежде всего, к психологии, педагогике, а также к проблеме самосовершенствования своей личности, что создает основу для динамичного развития способностей.

Началом этого сложного процесса является **формирование базовых умений педагогического труда**: *умение работать с информацией (дидактическая обработка, методы и средства использования и т.п.); с обучающимися (организация их деятельности); с учебной группой (организация совместной, коллективной деятельности, развитие и сплочение групп)*. Развитие сложных умений предполагает высокий уровень развития всех качеств личности преподавателя, его индивидуального стиля деятельности.

В своем развитии педагогические способности проходят несколько уровней. Целесообразно выделить три уровня:

Первый уровень – формирование специальных способностей (умственных, технических, математических и т.п.), необходимых для углубленного овладения преподаваемой учебной дисциплиной, оптимизации решаемых педагогических задач.

Второй уровень – развитие, собственно, педагогических способностей, связанных с преподаваемой учебной дисциплиной, то есть сообщением знаний и использованием способов действий. У различных преподавателей степень развития этих способностей неодинакова. Один педагог способен лишь пересказать учебный материал, показать, что умеет делать сам. Другой активно перестраивает материал с учетом особенностей аудитории. В первом случае преподаватель выступает как передатчик готовой информации, во втором – уже проявляются дидактические, перцептивные, речевые способности, позволяющие успешно проводить перестроечную проектировочную работу при подготовке и проведении занятий, педагогических мер воздействия, обучения курсантов (слушателей) работе над собой.

Третий уровень развития педагогических способностей ха-

рактен дополнением к первым двум уровням в отношении конструктивных, организаторских, коммуникативных и исследовательских способностей, дающих возможность преподавателю вести научно-педагогическую творческую деятельность: рационально распорядиться учебным материалом, формировать и развивать у обучающихся умение самостоятельной работы, добывать новые знания.

Разумеется, успешное решение педагогических задач зависит от уровня способностей преподавателя. Чем выше этот уровень, тем результативнее деятельность педагога. Большую роль здесь играет объективное восприятие и осмысление конкретных ситуаций: как обучающиеся воспринимают информацию, каковы изменения в их учебной деятельности и поведении, какие достоинства и недостатки они подмечают в личности преподавателя, какова специфика взаимодействия между обучающимися, а также между ними и преподавателем.

Анализ педагогических способностей приводит к выводу, что их ядром является психотехническая вооруженность педагога: глубина и точность ощущений и восприятий, развитое воображение и мышление, объективность в оценке психических состояний, психологического климата в учебной группе, чувство меры и такта при воздействии на складывающиеся отношения между людьми, требовательность и самокритичность, ответственность за свое собственное поведение и за последствия предпринимаемых педагогических мер. Когда преподаватель владеет способностями такого уровня, то он не только качественно преподает, но и профессионально действует во всех видах деятельности, выполняемых совместно с обучающимися, является мастером своего дела.

Обобщая, правомерно утверждать, что *под педагогическими способностями следует понимать систему навыков, умений, привычек, основательных научных знаний, обеспечивающих преподавателю творческую деятельность.*

Общими условиями их развития являются:

- усиление проблемности преподавания учебных дисциплин, его профессиональной направленности;
- придание содержанию образовательного процесса развивающего характера;

- нешаблонная творческая организация занятий на основе повышения интенсивности, индивидуализация образовательной деятельности;
- увеличение роли и веса самостоятельного творческого труда.

Развитию педагогических способностей в значительной мере помогает также научная организация труда преподавателя, активное самосовершенствование, благоприятный психологический климат во взаимоотношениях с обучающимися и с коллегами по кафедре.

Итак, преподаватель военного вуза является центральной фигурой, решающей воспитательные и образовательные задачи. Его деятельность – одна из распространенных и в то же время сложнейших областей труда человека. Это – процесс решения педагогических задач в русле преподаваемой дисциплины, в сфере научной, методической и образовательной деятельности. Логика деятельности преподавателя определяет последовательность ее этапов.

Такими этапами деятельности преподавателя являются: определение цели и постановка образовательных задач; планирование и подготовка к действиям по достижению цели; осуществление педагогических мер, решение задач; оценка результатов; внесение корректив в последующие действия.

Чтобы определить эффективность деятельности педагога нужно знать и учитывать не только успеваемость обучающихся по преподаваемой учебной дисциплине, но и мотивы преподавателя, его установки, уровень мастерства, культуры, опыта и свойства личности. Решающее значение обычно имеют: профессиональная компетентность; разносторонняя воспитанность, проявляющаяся в широком кругозоре, общей культуре, активной гражданской позиции, творческом отношении к педагогическому труду, чести и достоинству, добросовестности и ответственности, справедливости и педагогическом оптимизме, авторитетности.

Библиографический список:

1. Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом. – М.: Наука, 2004. – 303 с.
2. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина,

В.Н. Раскалинос

Тьюторское сопровождение инноваций в дополнительном образовании

Аннотация. В статье представлена характеристика тьюторского сопровождения инновационных процессов как специфического направления профессиональной деятельности в дополнительном образовании. Рассмотрены профессионально значимые характеристики тьютора, осуществляющего сопровождение, его функциональные роли, инновационные технологии. Определены основания и приоритетные задачи тьюторского сопровождения, этапы и показатели его эффективности.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, инновационные процессы, дополнительное образование.

V.N. Raskalinos Tutor support of innovations in additional education

Abstract. The article presents the characteristics of tutor support of innovative processes as a specific direction of professional activity in additional education. Examined professionally significant features of a tutor, carry out support, its functional role, innovative technology. The grounds and priorities of tutor support, stages and indicators of its effectiveness are determined.

Keywords: tutor, tutor support, innovative processes, additional education.

Дополнительное образование на современном этапе характеризуется открытостью и нелинейностью развития. Оно представляет собой не просто сложноорганизованную, но и саморазвивающуюся систему. Получая мощный импульс социального заказа, выступая своеобразным генератором и транслятором перспективных идей, дополнительное образование обеспечивает системный, личностно-ориентированный модуль образовательного пространства. Целостная инфраструктура разнообразных учреждений дополнительного образования способствует про-

движению новых идей, концепций, методик и технологий организации образовательного пространства.

Современная организация дополнительного образования переживает этап поиска его преимуществ, определения отношения к основному образованию, специфических технологий реализации и решения задач повышения его качества. Важность дополнительного образования подчеркивается и в Концепции модернизации российского образования, где ему отведена роль важнейшего фактора развития способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения подрастающего поколения. При условии ориентировки на освоение наиболее важных жизненных социальных маркеров и на достижение общественно значимых целей, дополнительное образование способствует эффективной социализации личности.

В таком случае дополнительное образование становится своеобразной площадкой активного участия всех субъектов образовательного пространства в поиске, обнаружении и освоении инноваций, позволяющих преодолеть существующий в системе кризис, обусловленный актуальным противоречием между результатами образования и ожиданиями социума. Так как сама организация дополнительного образования позволяет воплотить индивидуализацию и обеспечить персонализацию обучения, то создание условий для реализации образовательных траекторий, формирование и стимулирование мотивации обучающихся не только к обучению, но и к творчеству, саморазвитию и самореализации, поиск эффективных технологий всестороннего развития слушателей и предоставление им поддержки, актуализируют необходимость профессионального сопровождения дополнительного образования.

Реализация психологического сопровождения, профессиональное сотрудничество, интеграция различных образовательных воздействий в дополнительном образовании позволит создать наиболее благоприятную среду и условия для обучающихся.

Вышеизложенное обусловило выбор цели исследования: экспликация сущности сопровождения как приоритетного направления организации дополнительного образования и анализ содержательных характеристик осуществления его сопро-

вождения, что позволит определить основных субъектов, их функциональные характеристики и специфику взаимодействия.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи: осуществить теоретико-методологическую интерпретацию содержания, характеристик «сопровождения», рассмотреть профессионально значимые характеристики тьютора как центральной фигуры, определить приоритетные задачи, этапы и направления реализации тьюторского сопровождения в дополнительном образовании.

Особый интерес для анализа сущности сопровождения представляют собой исследования Л.В. Абдалиной, А.Н. Вержицкой, Ю.И. Завалевского, В.В. Олейника, В.И. Пуцова, Н.Н. Поташкина, С.И. Шуваловой. Проблема подготовки педагогов к сопровождению различных категорий обучающихся интересовала еще классиков педагогики: П.П. Блонского, Н.Ф. Бунакова, Д.Д. Семенова, К.Д. Ушинского. В современных исследованиях тьютор трактуется как особая фигура, обладающая возможностью организовать и реализовать сопровождение обучающихся в образовательной среде (Л.В. Бендова, С.В. Котельникова, Л.В. Обрядина, О.В. Томилова, Н.В.Рыбалкина, Т.Н. Рыбина, А.Г. Чернявская). Выполнение функции сопровождения и иные аспекты тьюторской деятельности рассмотрены в работах В.В. Давыдова, С.В. Дудчик, Т.М. Ковалевой, А.Н. Тубельского, П.Н. Осипова, Т.Ю. Сурниной.

Психологическое сопровождение как специфическая система профессиональной деятельности психолога, по мнению М.Р. Битяновой, направлена на «создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития. Этот процесс представляет собой следование за развитием ребенка, его поддержку и предоставление ему актуальной помощи» [2].

Носителем идей, организатором сопровождения, его модератором и непосредственным исполнителем в условиях дополнительного образования выступает тьютор. Тьюторство как специфический род занятий не является новацией для общества. На протяжении длительной истории своего существования в данной деятельности меняется лишь форма институциональной реализации. Терминологическая нагрузка категории предполагает вы-

полнение специалистом функции сопровождения и координации обучающихся в образовательной среде. Тьютор как центральная фигура сопровождения в условиях дополнительного образования осуществляет осознанный выбор продуктивных образовательных воздействий, проектирует и реализует педагогические идеи на практике, способствует непрерывному совершенствованию педагогов, повышая их педагогическое мастерство и инновационный потенциал, способствует формированию нового профессионального мировоззрения, специфического мотивационно-ценностного отношения всех субъектов дополнительного образования к общему делу. А.Л. Пикина считает, что основаниями тьюторского сопровождения в дополнительном образовании являются [3, с. 242]:

- потребность обучающихся в индивидуальной самостоятельной образовательной деятельности;
- сформировавшийся запрос родителей на образовательное продвижение их ребенка и его профессиональный выбор.

Недирективность в организации дополнительного образования обуславливает переход педагогов от руководящей, указующей и авторитарной позиции к более результативной в таких условиях – позиции тьютора, которая позволяет осуществить сопровождение и поддержку обучающихся. Среди основных задач сопровождения дополнительного образования, на решение которых направлена деятельность тьютора, можно выделить следующие:

- постоянная поддержка педагогов и обучающихся как социальная, так и психологическая;
- создание условий для эффективного обучения;
- расширение и углубление образовательного взаимодействия всех субъектов.

К основным профессионально значимым характеристикам тьютора, позволяющим достичь указанных задач, можно отнести:

- адаптированность к специфике организации дополнительного образования, его готовность к исполнению новых ролей профессионального сотрудничества и взаимообмена;
- способность к профессиональному развитию, гибкость профессионального мышления, его дивергентность;

- человекоцентризм, который обеспечивает направление образовательного влияния на раскрытие задатков обучающихся с учетом их интересов, установок, личного опыта;
- понимание ценностей образования;
- информированность о сущности дополнительного образования, о специфике содержания курсов;
- коммуникабельность и решительность;
- готовность к модификации методов, форм и приемов обучения и воспитания.

Таким образом, тьютор должен обладать развитым профессиональным самосознанием, рефлексией, что позволит ему создать радикально новый результат образования, характеризующийся социальной значимостью, существенно влияющей на развитие человека.

В сопровождении дополнительного образования актуализируются следующие функциональные роли тьютора [1, с.52]:

- консультанта – информационная поддержка, предоставление рекомендаций;
- менеджера – управление и мотивирование обучающихся, коммуникация с обучающимися;
- фасилитатора – налаживание и поддержка информационных связей и взаимодействий между участниками системы образования, урегулировании проблем и конфликтов.

Следовательно, тьюторское сопровождение в данном случае выступает как особая педагогическая деятельность по индивидуализации обучения (на основе образовательных мотивов и интересов обучающихся); по поиску образовательных ресурсов при создании индивидуальной программы (на основе образовательного заказа социума); по формированию образовательной рефлексии обучающихся. Особая роль сопровождения актуализируется при внедрении инноваций в систему дополнительного образования, так как именно они способствуют появлению образовательной среды, детерминирующей развитие адаптивной и социально активной личности. Инновационная деятельность в дополнительном образовании выступает высшей формой проявления активности личности, при которой она выступает субъектом, умеющим добиваться целей, реализовывать намеченный план, выйти за рамки такого плана, проявляя при этом ответ-

ственность и инициативность. А значит, реализация инноваций требует той специфической позиции педагога, когда он целенаправленно меняет образовательную среду с учетом приоритетных общественных норм, образовательных задач, требований социума. Именно поэтому, анализируя особенности инновационных процессов в дополнительном образовании, тьютор, как центральная фигура сопровождения, обращает особое внимание на следующие характеристики педагога:

- ориентированность на формирование нового качества профессиональной деятельности, наличие потребности внедрять инновации, проявление творческой позиции и инновационного потенциала;
- осведомленность педагога о технологиях и методиках обучения и воспитания, о возможностях и потребностях обучающихся;
- умение педагога критично оценивать собственную деятельность, успешность обучающихся, гибко менять содержание образовательных влияний.

Сопровождение инновационных процессов дополнительно образования проходит несколько этапов:

- поисковый – ознакомление с инновационными действиями педагогов;
- диагностический – мониторинг компетентности педагогов и их готовности к инновационной деятельности;
- моделирующий – конструирование образовательного пространства, продумывание педагогической деятельности, содержания учебного взаимодействия;
- проектирующий – участие в разработке планов, программ;
- операциональный – обновление содержания деятельности всех субъектов образования;
- обобщающий – обобщение и анализ содержательных характеристик дополнительного образования.

Эффект профессионально организованного тьюторского сопровождения инновационных процессов в дополнительном образовании будет проявляться в:

- в гибком подборе форм, методов, технологий и методик, оптимально интегрированных в образовательный маршрут обучающихся;

- воспитании, создавая гармоничную личностно-ориентированную среду, которая способствует формированию ценностного мировоззрения, продуктивных моделей обучения;
- профессиональной среде, стимулируя творчество педагогов, нестандартность и оригинальность их профессиональной деятельности.

Анализ существующих в педагогической системе технологий позволяет определить инновации, которые тьютор может использовать в сопровождении дополнительного образования:

- инжиниринг, предполагающий планирование, разработку и стимулирование реализации сопровождения;
- педагогический коучинг – содействующий развитию потенциала как отдельной личности, так и группы людей;
- консалтинг – предоставление консультативных услуг, анализ инновационной деятельности педагогов, учет их творческого потенциала.

Для успешной организации сопровождения инновационных процессов в дополнительном образовании тьютор должен обладать следующими компетенциями:

- организационные – определение целей не только собственной деятельности, но и деятельности всех участников образовательного процесса, анализ действий и управление образовательной траекторией;
- психолого-педагогические – умение создать атмосферу доверия, организовать взаимодействие, инициировать межличностное общение, умение инициировать диалог, поддерживать общение, в том числе при организации опосредованного общения, уметь взаимодействовать только через письменные уведомления;
- технические – готовность к работе с информационно-коммуникативными технологиями, в том числе в режиме дистанционного обучения, а также способность создавать образовательную среду;
- личностные компетенции – уверенность и мотивированность, адаптивность, заинтересованность в работе, в эффективной межличностной коммуникации, дружелюбие, приветливость, эмпатийность.

Таким образом, дополнительное образование характеризу-

ется вариативностью, адресностью, полиаспектностью, многообразием, образуя специфическое пространство инновационной деятельности. Сопровождение в данном случае выступает потенциальным фактором повышения его качества, отражающегося в обновлении его содержания. Особо следует подчеркнуть, что при очевидных преимуществах и значимости тьюторской позиции, она не может выступать единственной или даже главенствующей в системе дополнительного образования. На современном этапе реализация тьюторского сопровождения в инновационном пространстве дополнительного образования способствует формированию новой профессиональной роли педагогов, осваивающих и реализующих инновационные процессы в практике своей ежедневной деятельности.

Библиографический список:

1. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение: организационный формы и образовательные эффекты // Директор школы. – 2007. – №7. – 84 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 299 с.
3. Пикина А.Л. Организация тьюторского сопровождения одаренного ребенка в дополнительном образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №12. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.240-243.

УДК 378.14

В.Н. Гурьянчик

Гендерные аспекты готовности курсантов военного училища к непрерывному образованию

Аннотация. Успешность процесса военно-профессиональной деятельности во многом определяется уровнем сформированности компетенций всех уровней, необходимых для становления и развития военного специалиста. Постоянное совершенствование военно-профессиональной компетентности возможно лишь при условии саморазвития, стремления к постоянному накоплению интеллектуального потенциала. В статье представлены материалы опроса курсантов военной образовательной организации по проблеме их готовности к непрерывному образованию.

Ключевые слова: молодежь, курсанты, высшее образование, не-

прерывное образование, военная образовательная организация, военно-профессиональная деятельность.

***V.N. Guryanchik* Gender aspects of readiness of cadets of the military school to continuing education**

Abstract. The success of the process of military-professional activity is largely determined by the level of competence formation at all levels necessary for the formation and development of a military specialist. Continuous improvement of military-professional competence is possible only under the condition of self-development, the desire for constant accumulation of intellectual potential. The article presents the materials of the survey of military educational organization cadets on the problem of their readiness for continuous education.

Keywords: youth, cadets, higher education, continuing education, military educational organization, military professional activity.

Мобильность и динамизм современного общества постиндустриальной эпохи предъявляют и новые требования к системе образования, которое, в принципе, и обеспечивает устойчивость в развитии такого общества. Следует отметить, что в контексте интеграционных процессов, в том числе и образовательных, узкопрофильный специалист с жесткими навыками (*hard-skills*) становится менее востребованным, а значит, и менее мобильным на рынке труда. В этой связи институт образования должен рассматриваться как «общенациональный ресурс, способный обеспечить социально-экономическую стабильность и необходимый уровень профессиональной мобильности» [2, с. 108].

Повышение конкурентоспособности работника возможно лишь в том случае, если происходит сочетание его первоначальных профессиональных мотивов с последующим стремлением к самосовершенствованию. Однако неосознанно сделанный профессиональный выбор может в последующем вселить «неуверенность в собственных возможностях, непонимание сути будущей профессии», привести к сужению «понимания границ профессиональной сферы на уровне общественных стереотипов и т.д.» [3, с. 224].

Современное обучение – это не только и не столько образование в традиционном его понимании (от дошкольного до дополнительного), а скорее использование всего спектра нетради-

ционных форм и систем образования (от семинаров и конференций до целенаправленных курсов повышения квалификации). Таким образом, обеспечивается его непрерывность в течение всей жизни.

Именно в рамках образования через всю жизнь происходит накопление знаний, их практическое применение в профессиональной деятельности, адаптация человека к изменяющимся общественным условиям. 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» [5, с. 113]. Непрерывное образование представляет собой «процесс личностного и профессионального становления человека в течение всей жизни, обеспечивающий соответствие его опыта запросам меняющегося производства и социальных отношений» [7, с. 8].

Не является исключением и система военного образования. В рамках Министерства обороны также сформировалась определенная модель непрерывного военно-профессионального образования – от довузовской подготовки до постоянно действующей системы повышения квалификации в военных образовательных организациях различного направления подготовки. В то же время необходимо указать, что любая хорошо проработанная образовательная модель может давать результаты, если к этому готовы сами участники образовательных отношений. Другими словами, реализация концепции непрерывного образования возможна при условии готовности личности к постоянному самосовершенствованию.

Однако анализ массовой практики современных 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, ос-

новой акцент делается на приобретение профессиональных знаний и компетенций [4, с. 79].

С целью изучения готовности курсантов к непрерывному образованию и выявлению доминантов этого процесса среди военной молодежи Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны (далее – ЯВВУ ПВО) был проведен социологический опрос, в котором приняло участие 202 человека, обучающихся на 1, 3, 4 и 5 курсах. Кроме того, автора интересовал вопрос о возможных гендерных отличиях в мотивационных аспектах готовности к постоянному самосовершенствованию посредством непрерывного образования. В этой связи из общего количества респондентов 39 являются военнослужащими женского пола. Для обеспечения возможности сравнительного анализа по гендерному типу все полученные данные представлены в процентном соотношении от общего количества опрошенных соответствующего пола.

Прежде чем рассматривать отношение военной молодежи к непрерывному образованию, необходимо было узнать о их готовности продолжать 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, %		
		девушки	юноши	\bar{x}
1	Да, до достижения предельного возраста пребывания на военной службе	69	72	70,5
2	Да, только из-за возможности приобрести жильё	2	4	3
3	Да, только 5 лет	8	5,5	6,75
4	Нет	0	0,5	0,25
5	Как получится	13	10,5	11,75
6	Затрудняюсь ответить	8	7,5	7,75
Итого		100	100	100

Как показывают результаты ответов, две трети обучающихся обоих полов готовы служить в Вооруженных силах до дости-

жения предельного возраста пребывания на военной службе. Еще 3% опрошенных продолжают службу только ради улучшения жилищных условий, а 6,75% – только последующие 5 лет, с целью избежать возмещение государству затрат на предоставленные образовательные услуги. При этом только один юноша из опрошенных высказал желание завершить военную карьеру после окончания училища. В то же время достаточно высока доля (19,5%) 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. В этом случае ответы юношей и девушек практически единодушны, отклонения составляют незначительные величины от среднего значения.

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 курсантов (45,5%) не только слышали, но и знают, что означает «непрерывное образование». К сожалению, 31,5% вообще не имеют представления об этом, а 16,5% лишь слышали, но не знают, что означает это понятие (табл. 2).

Таблица 2.

*Представление курсантов о понятии
«непрерывное образование»*

№	Варианты ответов	Всего, %		
		девушки	юноши	\bar{x}
1	Да, знаю, что это такое	41	50	45,5
2	Да, слышал, но не знаю его смысла	17	16	16,5
3	Нет, слышу впервые	33	30	31,5
4	Затрудняюсь ответить	9	4	6,5
Итого		100	100	100

В целом гендерные отличия в ответах респондентов практически не прослеживаются, за исключением первого варианта ответа, в котором девушки продемонстрировали меньшее понимание сущности непрерывного образования. Возможно, что это проявление фемининности, связанное с неопределенностью в будущей военно-профессиональной деятельности и стремлением

в последующем реализовать материнские начала.

Постоянное стремление к самосовершенствованию с использованием как формальных, так и неформальных форм обучения сопряжено зачастую с денежными затратами. В вопросах финансовых затрат на получение дополнительного образования прослеживается существенная разница между ответами девушек и юношей. Первые в большинстве своем готовы платить за дополнительное образование – 74% опрошенных, а не готовы и затруднились ответить по 13%. У юношей первый показатель существенно ниже – 48%, зато другие два ответа наоборот выше значений девушек – 22 и 30% соответственно.

Непрерывное образование обеспечивает «человека инструментами для самообразования в соответствии с его интенциями, устремлениями, направленными на достижение своей уникальности в социуме» [6, с. 12]. Но это возможно лишь при условии, что человек расценивает образование как жизненную ценность. К сожалению, 28% юношей и 38% девушек не осознают важности непрерывного образования. Только 13% представителей обоих полов утвердительно ответили на вопрос «Считаете ли Вы непрерывное образование своей жизненной ценностью?», еще 32% и 38% военнослужащих мужского и женского пола соответственно в целом полагают, что образование в той или иной степени является ценностью в жизни.

Нам интересно было выяснить что, по мнению курсантов, позволит дать им непрерывное образование. Варианты ответов на вопрос «Что, по Вашему мнению, позволит Вам дать дополнительное образование?» представлены в таблице 3. При этом курсанты могли выбрать несколько вариантов ответа.

Таблица 3.

Основные жизненные перспективы непрерывного образования

№	Варианты ответов	Всего, %		
		девушки	юноши	\bar{x}
1	Повышение по службе	21	24,5	22,75
2	Повышение моего интеллектуального уровня	35	36,5	35,75
3	Удовлетворение потребностей в саморазвитии	23	19,5	21,25

4	Повышение материального благополучия	11	10	10,5
5	Ничего не даст, только зря потратишь время и деньги	0	2,5	1,25
6	Затрудняюсь ответить	10	7	8,5

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), около 23% обучающихся отдают предпочтение возможности военно-профессионального карьерного роста. Лишь незначительная часть юношей (2,5%) считает, что непрерывное образование – это пустая трата денег и времени.

В ответах респондентов практически не прослеживается гендерное различие значимости непрерывного образования для будущей военно-профессиональной деятельности и личностного саморазвития. Исключение составляет лишь один из вариантов ответа, который ставит под сомнение необходимость развиваться в течение всей жизни. Справедливости ради необходимо отметить, что негативное отношение к перспективам непрерывного образования выразили выпускники. Возможно, это продиктовано определенной самоуверенностью отдельных пятикурсников, стоящих на пороге выпуска и самостоятельной военно-профессиональной деятельности.

Военнослужащие в рамках непрерывного образования имеют возможность совершенствовать свою образовательную подготовку как в системе военного образования, так и в гражданских вузах. Мы выяснили предпочтения курсантов относительно выбора места последующего обучения. Большинство обучающихся отдают предпочтение военной академии – 34% юношей и 26% девушек; обучение в адъюнктуре – 10 и 30% соответственно; пройти профессиональную переподготовку – 10 и 7%; обучение в магистратуре гражданского вуза – 3 и 5%; не планируют продолжить обучение 12 и 9% курсантов соответственно. К сожалению, на момент опроса 34% военнослужащих мужского

пола и 23% женского пола не определились с будущим образованием.

В определенной степени ответы на вопрос о продолжении образования свидетельствует о некотором гендерном различии в определении перспектив получения дальнейших знаний и совершенствования личной компетентности. В частности, девушки предпочитают продолжение образования посредством получения ученой степени, обучаясь в адъюнктуре, в то время как юноши видят себя командирами, отдавая предпочтение военной академии. Кроме того, нерешенность вопроса о продолжении образования в большей степени характерна для представителей «сильной половины». Что же касается других вариантов ответов, то они имеют несущественные гендерные отличия.

Военная служба всегда сопряжена с определенными трудностями и ограничениями, в том числе и с возможностью получения дополнительного образования. Что бы выяснить, как курсанты расценивают будущие возможности продолжения обучения после окончания вуза, им был задан вопрос «Как Вы считаете, возможно ли в полной мере в Вооруженных силах реализовать непрерывное образование»? Результаты ответов обучающихся представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Оценка возможностей реализации непрерывного образования в Вооруженных силах

Варианты ответов	Всего, %		
	девушки	юноши	\bar{x}
да, в полной мере	13	19,5	16,25
да, с некоторыми затруднениями	54	45,5	49,75
нет, практически невозможно	10	12,5	11,25
нет, абсолютно невозможно	0	3	1,5
затрудняюсь ответить	23	19,5	21,25
Всего	100		100

Большинство респондентов оптимистично оценивает возможность продолжение обучения, проходя военную службу, как среди девушек, так и среди юношей (66%). Хотя в ответах военнослужащих женского пола прослеживается больше скепсиса относительно доступности получения образования в условиях дальнейшей военно-профессиональной деятельности. В то же

время, приобретая определённый военно-профессиональный опыт, старшекурсники более скептически относятся к возможности дальнейшего обучения. К этому следует добавить не сформировавшееся мнение респондентов (21%), свидетельствующее о еще не сложившейся, в определенной степени, системе представлений о своей будущей военно-профессиональной деятельности.

Среди основных проблем, мешающих, по мнению курсантов, получению дополнительного образования, выделяются следующие:

- большая служебная нагрузка – считают 50% юношей и 37% девушек;
- удаленное расположение места службы от образовательных организаций – 23 и 30% соответственно;
- большая сумма оплаты за образовательные услуги – 8 и 19% соответственно;
- семейно-бытовые проблемы – 6 и 7% соответственно;
- затруднились ответить – 13 и 7% соответственно.

Оценивая будущую военно-профессиональную деятельность юноши в качестве основной причины, которая сможет мешать дальнейшему образованию, выделяют большую служебную нагрузку, отводя при этом роли военного профессионала главенствующие позиции. Девушки же, осознавая служебную загруженность, выделяют и обособленное расположение военных гарнизонов в качестве одной из причин и возможные финансовые расходы (видимо сопоставляя их с будущими семейными расходами). Удивляет то, что мужчины и женщины единодушно отвергли семейно-бытовые проблемы в качестве одной из основных причин в получении дополнительного образования.

Опрос курсантов 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 как юношей, так и девушек не имеет представления о непрерывном образовании как таковом и не видят для себя его ценности [1, с. 83].

Гендерные различия в отношении к непрерывному образованию проявляются, прежде всего, в повышенном стремлении военнослужащих женского пола к самореализации посредством постоянного обучения и готовности платить за оказанные образовательные услуги. Они в большей степени осознают важность и необходимость самосовершенствования на протяжении всей жизни. В то же время, оценивая перспективы будущей военно-профессиональной деятельности, девушки представляют и трудности, которые могут возникнуть в качестве преграды на пути получения дополнительного образования. В целом, следует подчеркнуть, что гендерные особенности восприятия профессии военнослужащего и предопределили во многом разницу в оценках обоих полов. Кроме того, данные свидетельствуют и о том, что еще достаточно большой процент как юношей, так и девушек не определились с дальнейшими жизненными перспективами в целом и образовательными в частности.

Библиографический список:

1. Концептуальные основы развития современной системы образования: монография / Акименко Г.В., Гурьянчик В.Н., Исакова А.А., Козлов О.А., Кокодей Т.А., Ломаченко Т.И., Макеева Т.В., Рютина Л.Н., Хитущенко В.В. Нижний Новгород, 2019. – 132 с.
2. Макеева Т.В. Готовность курсантов военного вуза к непрерывному образованию // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 108-111.
3. Макеева Т.В. Подготовка специалистов социальной сферы к работе с клиентами, находящимися в трудной жизненной ситуации // Социокультурный менеджмент: содержание, проблемы, перспективы: материалы III международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Ильина Н.А. – Ульяновск: УГПУ, 2014. – С. 223-225.
4. 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.
5. Писарева Л.И. Немецкая модель непрерывного образования // Педагогика. – 2016. – № 2. – С. 113-122.
6. Романов К.В. Миры детства в философии непрерывного образования // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 12-18.
7. Титова Л.Г., Юдин В.В. Концептуальные положения организации

непрерывного образования. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 26 с.

Н.В. Абуева, Т.Г. Доссэ

**Развитие технологической компетентности педагогов
дошкольной образовательной организации**

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к развитию технологической компетентности педагога дошкольного образования и определяются условия ее развития на примере программы внутрифирменного обучения педагогов.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогическая технология, критерии эффективности педагогической технологии, профессиональная компетентность, технологическая компетентность, компоненты технологической компетентности, внутрифирменное обучение

***N. V. Abujeva, T. G. Dosse* The development of technological
competence of teachers of preschool educational organizations**

Abstract. The article discusses the main approaches to the development of technological competence of a teacher of preschool education, and the conditions for its development on the example of an in-house teacher education program.

Keywords: preschool education, pedagogical technology, the criteria of effectiveness of educational technology, professional competence, technological competence, the components of technological competence, in-house training

Актуальность данной темы определена глобальными социально-экономическими переменами во всех сферах жизнедеятельности нашего общества и государства. Важнейшей тенденцией современного образования является обновление профессиональных требований к педагогам. Социальный заказ общества на развитие творческого потенциала страны обуславливает инновационные изменения в деятельности педагогов, обучающихся детей дошкольного возраста. Владение новыми образовательными технологиями и умение их выбирать – неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности современного педагога, в том числе – работающего с детьми дошкольного воз-

раста.

В последние годы в науке ведутся интенсивные исследования, посвященные использованию понятия «профессиональная компетентность» в отношении педагогов дошкольного образования. Ученые рассматривают содержание и структуру профессиональной компетентности воспитателя детского сада путем выделения различных её составляющих, отражающих особенности профессиональной деятельности данной категории педагогических работников. Среди них определяются когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный и профессионально-личностный компоненты. А.А. Майером [5] в структуре профессиональной компетентности воспитателей выделяется несколько видов готовности: *психологическая* в аспектах мотивационно-ценностного и эмоционально-оценочного отношения к педагогической действительности (смыслы и ценности субъекта); *теоретическая*, которая отражает способность воспитателя моделировать и проектировать педагогический процесс, знание закономерностей педагогического процесса, их учет в работе с детьми; свободное владение методикой воспитания и обучения в разных возрастных группах; *технологическая*, которая представлена группой процессуальных умений по осуществлению целеполагания, выбору средств решения педагогических задач и владению педагогическими технологиями реализации педагогических целей; *результативная*, отражающая способность воспитателя детского сада фиксировать результаты своей деятельности, анализировать, обобщать опыт, прогнозировать свою деятельность, проводить анализ эффективности использования технологий, методов и приемов в воспитательно-образовательном процессе. Таким образом, профессиональная компетентность воспитателя выражается через призму способов действий, основанных на знаниях, умениях, ценностных отношениях, опыте.

Безусловно, что подготовка педагогических кадров, работающих с детьми, применяя новые образовательные технологии, требует формирования у них технологической компетентности высокого уровня. Технологическая компетентность относится к разряду ключевых и достаточно хорошо изучена: этой проблеме посвящены труды Н.Ю. Каракозовой, О.А. Коряковцевой, А.А. Майера и др. Именно на основе работ Н.Ю. Каракозовой

[1,2], О.А. Коряковцевой [4] понятие «технологическая компетентность воспитателя детского сада» рассматривается нами как неотъемлемая часть профессиональной компетентности и интегральное качество, включающее знания, профессионально-педагогические умения, способы деятельности и мотивационно-ценностную направленность педагога на изучение, освоение, реализацию, разработку современных педагогических технологий, способствующих личностному развитию дошкольников. Структура «технологической компетентности воспитателя детского сада» представлена совокупностью мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Рассмотрим более подробно компоненты технологической компетентности педагогов детского сада, интегрированные нами в процессе анализа работ А.А. Майера [5] и собственного практического опыта.

Мотивационно-ценностный компонент определяет:

- наличие мотивов и потребностей в овладении современными педагогическими технологиями для успешной организации профессиональной деятельности, желание быть включенным в этот процесс и удовлетворенность результатом своей деятельности;
- осознание значимости педагогической технологии для обеспечения гарантированного результата образования как эффективного способа формирования личности дошкольника;
- желание актуализировать и расширять имеющийся опыт и знания;
- стремление к саморазвитию в области изучения и использования инновационных технологий в профессиональной деятельности.

Данный компонент выполняет ряд функций: побуждающую (вызывает активность воспитателей к профессиональной деятельности, потребность в ней); направляющую (определяет характер цели в профессиональной деятельности); регулирующую (определяет ценностные ориентации, мотивы профессиональной деятельности).

Второй компонент в структуре технологической компетентности воспитателей – **когнитивный**, он предполагает:

- наличие совокупности научно-теоретических знаний о раз-

личных современных педагогических технологиях; их видах, структуре, концептуальных подходах, свойствах;

– знание основ современной практики разработки технологических карт и методики использования педагогических технологий в воспитательно-образовательном процессе;

Назначение данного компонента в формировании готовности педагога к освоению практических способов деятельности в области педагогических технологий на основе усвоенных знаний.

Деятельностный компонент технологической компетентности представляет собой процесс овладения воспитателем группой умений по реализации педагогических технологий: проектировочных, организационно-педагогических, операционно-технических и рефлексивно-оценочных.

– *Проектировочные* – представляют собой умения воспитателей детского сада моделировать и конструировать образовательный процесс с использованием педагогических технологий: формулировать цели, задачи деятельности, планировать их достижение, предусматривать возможные трудности; осуществлять подбор форм, методов и технологий в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями детей;

– *организационно-педагогические* – включают овладение способами организации деятельности и взаимодействия детей на всех этапах реализации технологии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников;

– *операционно-технические* – реализуются в частных умениях разрабатывать, апробировать к дошкольному возрасту и применять современные педагогические технологии; инструментально представлять педагогическую технологию: создавать дидактическое (интерактивные игры, кейсы, пособия) и методическое (технологические карты, конспекты занятий и др.) обеспечение;

– *рефлексивно-оценочные умения* позволяют осуществлять оценку и корректировку педагогом деятельности воспитанников на всех этапах реализации технологии, проводить анализ эффективности использования технологий в воспитательно-образовательном процессе.

С целью выявления уровня сформированности технологи-

ческой компетентности воспитателей в нашем детском саду было проведено исследование «Условия развития технологической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации» на основе материалов диссертационного исследования Н.Ю. Каракозовой «Формирование технологической компетентности воспитателей детского сада в процессе дополнительного образования» [3]. В ходе эксперимента были апробированы критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный) и показатели оценки уровня сформированности технологической компетентности (достаточный, допустимый, недостаточный).

Для внедрения в образовательную деятельность ДОО нами была выбрана игровая технология интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича, которая интегрирует сразу несколько «классических технологий»: развивающее обучение, игровые технологии, элементы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), элементы проблемного метода обучения, обучение в сотрудничестве (работа в парах, командная работа), а при использовании воспитателями и учителями компьютерной техники (мультимедийные презентации, интерактивные доски) – информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). Основной задачей педагога в ходе использования технологии В.В. Воскобовича является организация интеллектуально-игровой деятельности детей дошкольного возраста, направленной на решение проблемных и творческих ситуаций. Доминирующая цель данной технологии – построение педагогического процесса, способствующего интеллектуально-творческому развитию детей в игре.

Использование технологии «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича в практике дошкольной организации обосновано еще и тем, что она содержит целый комплекс развивающих игр, которые очень легко *внедрить* в привычный педагогический процесс. Кроме того, данная технология способствует реализации одного из главных принципов Федерального государственного образовательного стандарта: образование должно строиться на адекватных возрасту формах. А поскольку ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, то технология В.В. Воскобовича может быть органично вплетена

в образовательный процесс, тем более, что в ней успешно сочетаются другие главные методы дошкольного обучения: практика, наглядность, слово.

Основной причиной выбора технологии Воскобовича для внедрения в образовательно-воспитательный процесс послужило ее соответствие обобщенным критериям эффективности технологии, предложенным в диссертации Р.С. Фомичева [6]:

- Технологическая культура педагога (наличие собственного опыта использования педагогом педагогических технологий, творческая доработка и преобразование технологии).
- Создание ситуации успеха в процессе совместной деятельности воспитанников и педагога при реализации технологии.
- Использование возможности технологии в актуализации, саморазвитии обучающихся и педагога.
- Заметные изменения состояния воспитанников (их мотивация к деятельности, знаниям, умениям, эмоциям) в процессе реализации определенной педагогической технологии.

Базой эмпирического исследования послужило муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 10» города Ярославля. Объектом мониторинга по выявлению уровня сформированности технологической компетентности стали 10 педагогов ДОО, изъявивших желание повысить технологическую компетентность, обучаясь по нашей программе внутрифирменного обучения.

Для проведения первоначальной диагностики из ряда возможного инструментария были выбраны следующие анкеты и тесты: анкета «Отношение к инновациям» Т.И. Софронова; самоанализ «Готовность педагогов к освоению современных педагогических технологий» (модификация теста А.А. Майера «Мотивационная готовность»); тест «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» Л.Н. Бережновой; самоанализ «Сформированность деятельностного компонента технологической компетентности воспитателей детского сада» (модифицированный вариант методики самоанализа Л.М. Маневцевой, С.С. Лебедевой «Анализ деятельности и личностного развития воспитателя»).

Входная диагностика показала достаточно низкий уровень сформированности мотивационной, когнитивной и деятельност-

ной составляющих исследуемой компетентности; особый дефицит ее сформированности был обнаружен в когнитивной и деятельности составляющих. Выяснилось, что большинство педагогов контрольной и экспериментальной групп не знают сути понятия «педагогическая технология», не обладают знаниями свойств и основных характеристик педагогических технологий. Испытывают затруднения в определении видов педагогических технологий, особенностях организации деятельности с дошкольниками на каждом этапе реализации технологии. Знания большинства педагогов носят формальный характер.

Низким является уровень проектировочных и конструктивных умений: воспитатели не умеют проектировать и конструировать воспитательно-образовательный процесс с учетом современных педагогических технологий, логично встраивать технологии в работу с дошкольниками с учетом целей и задач образовательной деятельности и специфики возраста. В экспериментальной группе таких педагогов 50%, а в контрольной – 30%. Высокий уровень названных умений наблюдается лишь у 10% воспитателей контрольной группы. У большинства воспитателей отмечаются сложности в целеполагании и планировании деятельности, в подборе форм, методов и технологий, адекватных возрастным и индивидуальным возможностям детей.

Следовательно, данные вопросы выступают в качестве приоритетных в работе с педагогами по повышению уровня их технологической компетентности.

С целью повышения уровня технологической компетентности нами была разработана программа внутрифирменного обучения педагогов ДОО «Технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры» как средство реализации ФГОС ДО».

Цель программы: повышение профессиональной компетентности (технологической) педагогов ДОО в вопросах освоения технологии интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры».

Задачи:

- Развивать у педагогов рефлексивные способности и потребность в самопознании.
- Совершенствовать развитие основных компонентов техно-

логической компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный.

– Познакомить педагогов с методологической основой технологии интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры».

– Сформировать у педагогов систему представлений о возможностях данной технологии в процессе реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

– Отработать навык использования технологии «Сказочные лабиринты игры» в практической деятельности.

– Способствовать развитию у педагогов креативного мышления и творческого подхода в процессе организации совместной и самостоятельной деятельности детей.

Содержание образовательной программы обусловлено результатами предварительного диагностирования по выявлению уровня технологической компетентности педагогов организации и включает 10 тем:

1. Понятие «педагогическая технология» в современном образовании.
2. Концептуальные положения технологии интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича
3. Универсальные пособия технологии «Сказочные лабиринты игры»: РППС «Фиолетовый лес», Коврограф «Ларчик», «Игровизор».
4. Развитие речи детей дошкольного возраста средствами технологии «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича.
5. Подготовка к обучению грамоте детей дошкольного возраста средствами технологии «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича.
6. Развитие математических способностей средствами технологии «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича.
7. Развитие познавательных способностей детей дошкольного возраста средствами технологии «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича.
8. Развитие художественно-конструктивных способностей детей дошкольного возраста средствами технологии «Сказочные лаби-

ринты игры» В.В. Воскобовича.

9. Здоровьесберегающие технологии в детском саду (возможности использования игр В.В. Воскобовича в данном направлении).

10. Итоговое занятие.

Эффективность реализации программы обеспечивалась за счет использования оптимальных форм и методов работы с педагогами, направленных на формирование каждого из компонентов технологической компетентности: мотивационно-ценностного компонента (различные виды лекций: лекция с элементами беседы, лекция-презентация); когнитивного компонента (просмотр видео, практическая работа с играми и пособиями); деятельностного компонента (мастер-классы, творческая мастерская, самостоятельные творческие работы). В процессе обучения педагогов широко применялись приемы активизации, предлагаемые технологией развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП): синквейн, педагогическая мастерская, «корзина идей», «бортовой журнал» – с целью дальнейшего их использования воспитателями в работе с детьми.

Выходная диагностика по результатам обучения проводилась на основе тех же анкет и тестов. Результаты тестирования показали, что итогом реализации созданной нами программы «Технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры» как средство реализации ФГОС ДО» стало значительное повышение уровня технологической компетентности педагогов ДОО в целом: высокий уровень сформированности мотивационного компонента педагогов возрос на 70%, высокий уровень сформированности когнитивного компонента имеют 50% педагогов, высокий уровень сформированности деятельностного компонента также возрос на 40 %. Общий уровень технологической компетентности педагогов в экспериментальной группе возрос на 50%.

Таким образом, можно утверждать, что развитие технологической компетентности педагогов ДОО – достаточно сложный процесс, успешная организация которого требует соблюдения ряда психолого-педагогических условий: системной работы образовательной организации в данном направлении, продуманного выбора наиболее эффективных, соответствующих возрасту

образовательных технологий, проектирования и реализации дополнительной профессиональной программы внутрифирменного повышения квалификации по освоению новых технологий, целенаправленного решения профессиональных затруднений воспитателей, выявленных в процессе системной диагностики, и обеспечения процесса формирования у них субъективного опыта работы с новыми педагогическими технологиями.

Библиографический список:

1. Каракозова Н.Ю. Технологическая компетентность воспитателя детского сада как научное понятие [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2014/2300.htm>
2. Каракозова Н.Ю. К вопросу о сущности понятия «Технологическая компетентность педагога дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru>
3. Каракозова, Н. Ю. Формирование технологической компетентности воспитателей детского сада в процессе дополнительного образования [Электронный ресурс]. URL: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site156/html/media94616/AvtorefKar.pdf.
4. Коряковцева О.А. Технология социальной работы с семьей и детьми: Учебник и практикум Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). – М., 2017.
5. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ : методическое пособие / А.А. Майер .– М.: ТЦ Сфера, 2008 . – 128 с.
6. Фомичев Р.С. Критерии и показатели эффективности реализации образования [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2014/11/8352>.

УДК 376.112.4

Н.С. Усанина

Инклюзивная компетентность педагогов и их подготовка к работе в условиях инклюзии

Аннотация. Автором статьи рассматривается актуальная проблема современного российского образования, связанная с подготовкой педагогов к работе в условиях инклюзии, обозначены особенности проведения исследования структуры инклюзивной компетентности и представлены его результаты.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, структура инклюзивной компетентности, педагог.

***N.S. Usanina* Inclusive competence of teachers and their preparation for work in an inclusive education**

Abstract. The author of the article considers the actual problem of modern Russian education related to the preparation of teachers for work in the conditions of inclusion, identifies features of the study of the structure of inclusive competence and presents its results.

Keywords: inclusive education, inclusive competence, structure of inclusive competence, teacher.

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе. Обсуждается необходимость обновления технологий обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса. Особую значимость приобретают вопросы, касающиеся создания системы образовательных услуг, обеспечивающих развитие детей независимо от состояния их здоровья и социального положения.

Анализ форм организации, программных и методических материалов, предлагаемых разными специалистами, свидетельствует, что не разработана структура инклюзивной компетентности педагога инклюзивного образования, не определены оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности, ее содержание, учебно-методические материалы и др. Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную или инклюзивную компетентность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты проведенного нами исследования убедительно показали важность этой составляющей в процессе профессиональной подготовки и на их основе нами определены сущность, содержание, структура и условия формирования инклюзивной

компетентности педагогов к реализации инклюзивного образования.

Особенности инклюзивного образования и возможности его реализации в педагогической практике изучаются многими исследователями (Н.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, Т.В. Бугайчук, Т.П. Дмитриева, Н.Г. Еленский, Д.В. Зайцев, Л.А. Зайцева, А.Н. Коноплева, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Мартынова, Н.М. Назарова, Пер Ч. Гюнваль, Ф.Л. Ратнер, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, А.Ю. Юсупов, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.). В ряде стран, в том числе и в России, инклюзия рассматривается в качестве одной из стратегических задач развития системы образования. Указанный факт подкрепляется существующими международными и федеральными нормативными документами, в числе которых Конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация (1994 г.), Закон Российской Федерации об образовании (2012 г.), Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» и др. Согласно содержанию современной отечественной модели образования до 2020 г., предполагается, что количество лиц с ОВЗ, получающих образовательные услуги в массовых учреждениях, должно увеличиться до 70%. В соответствии с национальной стратегией действий в интересах детей, планируется снижение числа детей-инвалидов и детей с ОВЗ, оставшихся по объективным причинам вне системы образования, до 20 % от их общего числа. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 2) появились такие новые понятия, как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и др. Обозначенные выше преобразования закономерно повлекли за собой повышение требований к деятельности педагогов, расширению их функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых и личностных характеристик. В профессиональном стандарте педагогов указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимо-

сти от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей. Опора только на традиционные педагогические умения и навыки оказывается недостаточной. Данная ситуация объективно актуализирует необходимость развития профессиональной компетентности специалистов сферы образования при подготовке их к работе в условиях инклюзии.

Анализ изменившихся требований, предъявляемых к профессиональной компетентности современного педагога, позволил выявить ряд имеющихся противоречий:

- на социально-педагогическом уровне: между социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостатком квалифицированных педагогических кадров для осуществления инклюзии;
- на научно-теоретическом уровне: между востребованностью в подготовке педагогов массовых школ и детских садов к инклюзии и недостаточным научным обоснованием содержания и технологии такой подготовки;
- на практико-методическом уровне: между необходимостью реализации инклюзивной практики и подготовки педагогов к этому процессу и отсутствием программно-методических материалов, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности педагогов в области инклюзии.

Выявленные противоречия определили проблему нашего исследования, которая предполагает ответ на следующий вопрос: какова структура, содержание и система подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовании.

Цель исследования: определение структуры, содержания инклюзивной компетентности педагогов и системы подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовании.

В соответствии с поставленной целью нами были определены задачи исследования:

1. Раскрыть сущность компетентностного подхода на основе теоретического анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической, научно-методической литературы.
2. Разработать структуру и содержание инклюзивной компетентности педагогов.

3. Выявить особенности инклюзивной компетентности педагога, работающего в условиях инклюзивного образования.
4. Определить системы подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовании.
5. Разработать программу подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе структуры инклюзивной компетентности и выявленной системы.

Для решения поставленных задач использовалась совокупность методов: теоретические (анализ научных психологических, педагогических источников и диссертационных исследований по проблеме, сравнительно-сопоставительный анализ моделей инклюзивного обучения и педагогического опыта, обобщение теоретических положений и эмпирических данных), эмпирические (анкетирование, собеседование с разными категориями специалистов, тестирование, анализ процесса и продуктов деятельности, экспертная оценка, математическая обработка результатов эмпирической части работы).

Опираясь на выделенную структуру инклюзивной компетентности педагогов дошкольного образования, которая включает в себя 7 основных компонентов, нами была разработана диагностическая процедура, направленная на выявление уровня развития каждого компонента структуры инклюзивной компетентности.

Диагностическая процедура включает в себя компиляцию и модификацию различных эмпирических методов, таких как экспресс-опросник «Индекс толерантности», «Профессиональная направленность личности учителя»; методика диагностики общей коммуникативной толерантности; методика диагностики инклюзивной готовности педагогов, «Методика определения интегральной удовлетворённости трудом» и др.

Итак, перейдем к основным результатам исследования.

1. Инклюзивная компетентность – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения и создание условий для его развития и саморазвития.

2. Профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста – фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста, динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования детей дошкольного возраста, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования.

3. В структуру инклюзивной компетентности педагога дошкольного образования входят: 1). Мотивационный компонент. 2). Когнитивный компонент. 3). Коммуникативный компонент. 4). Коррекционно-диагностический компонент. 5). Организационно-конструктивный компонент. 6). Технологический компонент. 7). Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности педагога включает способность к рефлексии деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования.

4. 23% педагогов высказали свою неготовность работать с детьми с ОВЗ с более сложными нарушениями, такими как умственная отсталость, аутизм, сочетанные нарушения с проявлением гиперактивности, агрессивности и т.д. Считаем, что необходимо дополнительное создание программ по повышению профессиональной компетентности педагогов ДОУ, включающих данные компетенции.

5. Организационно-конструктивный компонент в нашем исследовании показал себя наиболее динамичным. После проведения курсов повышения квалификации по развитию инклюзивной компетентности педагогов этот компонент изменился на 71%, педагоги стали считать, что их уровень владения информацией об особенностях организации работы с детьми с ОВЗ находится на достаточно высоком уровне, возможно это связано с тем, что в процессе обучения мы применяем интерактивные стратегии которые позволяют максимально приблизиться к практике и обсудить сложности с коллегами. При этом 23% педагогов так и остались «не готовы» работать в инклюзивном образовании, причем хотелось бы отметить, что 12% из

них – это педагоги с низким уровнем развития коммуникативного компонента, что доказывает взаимосвязь компонентов структуры инклюзивной компетентности.

6. У 100% педагогов Технологический компонент инклюзивной компетентности сформирован, при этом важно отметить, что как на уровне понимания, но так и на уровне деятельности, мы можем судить об этом после оценки работы педагогов в рамках курсов повышения квалификации, на наших занятиях с применением интерактивных технологий и принципов образования взрослых. Анализ работ И.Ю. Тархановой, О.А. Коряковцевой позволяет подчеркнуть выигрышность интерактивных стратегий организации занятий для педагогов. Обучение, построенное на основе реализации стратегии интерактивности, более популярно у педагогов, а освоенный таким образом материал чаще становится основой осмысления и практического применения [83].

7. Помимо курсов повышения квалификации желательно проводить и тренинги личностного роста с целью развития коммуникативного, рефлексивного компонентов инклюзивной компетентности и повышения мотивации обучения.

Таким образом, основной путь развития инклюзивной компетентности – система дополнительного профессионального образования. Основными факторами развития готовности педагогов является научно обоснована программа, отражающая содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, построенная на основе структуры инклюзивной компетентности и выявленной системы.

Библиографический список:

1. Бугайчук Т.В., Усанина Н.С. Проблема профессиональной компетентности педагогических работников ДОО: сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде // 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. 101-103.
2. Инклюзивное образование в вузе в вопросах и ответах: учебное пособие / Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева, Н.С. Усанина, М.А. Юферова / Под. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 75 с.

3. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Алехина – М.: МГППУ, 2013. – 711 с.
4. 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.
5. Организация инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации: сборник правовых и нормативных документов. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016.
6. 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.
7. 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. – М., 2017. – С. 348-353.
8. Усанина Н.С. О профессиональной компетентности педагога, работающего в инклюзивном детском саду // Карьерный успех: Законы развития: материалы V международной молодежной научно-практической конференции (21-22 октября 2016 г., г. Ярославль) / Отв. ред. Е.А. Ободкова, П.С. Федорова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 166 с.
9. Усанина Н.С. Особенности реализации программы повышения квалификации «Логопедические и дефектологические технологии в работе воспитателя с детьми ОВЗ в соответствии с ФГОС ДО» // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник статей. / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 183-185.

УДК 371.485

Е.В. Ипатова

Актуальные проблемы обучения педагогических работников технологиям организации профилактической работы в школе

Аннотация. В данной статье рассмотрены актуальные проблемы обучения педагогических работников технологиям организации профилактической работы в школе. Автором отмечены трудности, с кото-

рыми сталкиваются педагогические работники при реализации технологий организации профилактической работы в школе. Также обозначены основные проблемы обучения педагогических работников.

Ключевые слова: обучение педагогических работников, технологии профилактической работы, организация профилактической работы в школе.

***E. V. Ipatova* Actual problems of training teachers the technology organization of preventive work at school**

Abstract. This article discusses the actual problems of training teachers the technology organization of preventive work at school. The author has marked the difficulties, which teachers faced by execution of technologies of preventive work in the school. The main problems of training teachers was denote also.

Keywords: training teachers, technologies of preventive work, organization of preventive work at school.

Стремительные темпы развития современного общества в эпоху перенасыщения и потребления, безусловно, оказывают влияние на процесс становления молодого поколения. Одним из главных институтов личности ребенка при получении им социального опыта является школа. Современная школа должна стать средой, обеспечивающей формирование культуры соответствующей социальным нормам поведения и здоровому образу жизни. Вот почему профилактическая работа в школе представляется значительным компонентом современной системы образования.

Для осуществления данного направления в школе, наукой и практикой уже разработаны определенные технологии организации профилактической работы, которые продолжают совершенствоваться в ходе взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Технологии организации профилактической работы в школе используются для выявления групп риска, педагогически запущенных семей и детей. Их цель состоит в: профилактике безнадзорности и беспризорности; оказании социально-медицинской и социально-психологической помощи подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; социальной, психологической и педагогической, организационной и социально-экономической

помощи семьям, оказавшимся в трудном положении; профилактике различных видов дезадаптивного поведения.

Но, к сожалению, как показывает проведенный анализ организации профилактической работы в образовательных организациях города Ярославля [2]:

- профилактические мероприятия часто бессистемны, не обеспечены программными и методическими материалами и сведены к разовым акциям без последующего анализа эффективности;
- педагоги, осуществляющие профилактическую работу, не всегда учитывают возрастные и гендерные особенности целевой аудитории, нет различий в подаче материала для обучающихся разных возрастных категорий, а также для обучающихся различной степени вовлеченности в тот или иной вид дезадаптации;
- чаще всего в ходе профилактической работы используется информационный подход (лекции, беседы), нередко применяются стратегии «запугивания», в то время как активные и интерактивные методы профилактики используются лишь эпизодически.

Нами было проведено анкетирование среди педагогических работников с целью выявления трудностей в реализации технологий организации профилактической работы с несовершеннолетними и их семьями. Было опрошено двадцать шесть педагогических работников муниципального общеобразовательного учреждения средней школы города Ярославля.

По результатам анкетирования на вопрос о трудностях, возникающих у педагогических работников при реализации технологий организации профилактической работы с несовершеннолетними и их семьями 3,8% респондентов посчитали, что у них возникают трудности при учете особенностей целевой аудитории, 19,2% - при выборе подхода к профилактической работе, и 77% - из-за отсутствия программных и методических материалов по данной проблеме. Данные по вопросу представлены на рисунке 1.

Можно сделать вывод о том, что большинство опрошенных педагогических работников испытывают трудности при реализации технологий организации профилактической работы с

несовершеннолетними и их семьями из-за отсутствия программных и методических материалов. Педагогам необходим ориентир на вариативность своих действий в заданном направлении.

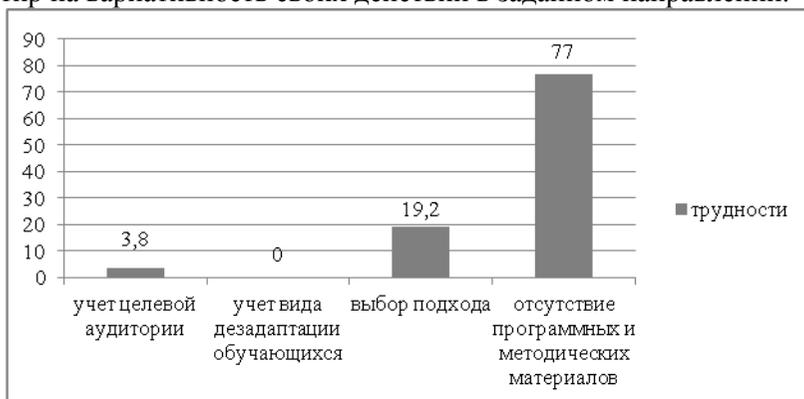


Рис. 1. Результаты ответов на вопрос: «Какие трудности Вы испытываете при реализации технологий организации профилактической работы с несовершеннолетними и их семьями?»

Вместе с тем, реализация технологий организации профилактической работы в школе, однозначно, требует специальной профессиональной подготовки педагогических работников, высокого уровня педагогического мастерства, а также системы мер по повышению их квалификации.

Следует отметить, что подготовка педагогических кадров такого уровня ведется сегодня далеко не в оптимальных формах. Мероприятия, направленные на обучение педагогических работников технологиям организации профилактической работы в школе, часто носят лишь просветительский характер, тогда как практическая сторона остается не раскрыта в полной мере. Отсюда, профессиональное мастерство педагогических работников идет через призму заимствования опыта у более компетентных коллег, а так же малоэффективным и долгим путем болезненных проб и ошибок на практике.

В процессе обучения технологиям организации профилактической работы в школе педагогические работники должны получить широкий спектр теоретических знаний, а также умения использовать на практике полученные знания и постоянно совершенствовать и преобразовывать их при взаимодействии с несовершеннолетними и их семьями.

Поэтому вопрос обучения педагогических работников технологиям организации профилактической работы в школе остается актуальным и обоснованно требует внесения изменений в структуру образовательных учреждений.

При обучении педагогических работников технологиям организации профилактической работы в школе, прежде всего, необходимо учитывать содержательную специфику данной деятельности, обусловленную особенностями контингента педагогических работников, а также своеобразие поставленных перед ними задач.

Как правило, взрослые хотят обучаться, если видят в этом необходимость и возможность применения полученных результатов для улучшения своей деятельности. Также взрослые стремятся активно участвовать в обучении, привнося в обучающие ситуации собственный жизненный опыт и свои ценности, стараются соотнести обучающую ситуацию со своими целями и задачами.

Для взрослого человека обучение становится одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом, в связи с чем, его отличает четкость в смысловых установках и мотивации [1, с. 65].

Потому как взрослый человек уже имеет устоявшуюся личностную шкалу ценностей, индивидуальные ментальные модели, положительный для него опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т.д., значимость каждого нового знания необходимо существенно обосновывать в целях преодоления «устаревших» стереотипов, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека.

Кроме того, основная задача преподавателя, работающего с взрослой аудиторией, заключается в выборе таких форм и методов обучения, которые способствовали бы преодолению разнородности [3], т. е. для каждой категории обучающихся необходимо установить требуемые цели, подходы, формы и методы обучения.

Очевидно, что выполнение этих требований посредством существующих и исторически сложившихся форм и методов обучения не представляется реальным. Необходимы новые формы, методы и в целом – новые подходы к образованию, отвеча-

ющему потребностям личности, общества, организаций и государства [4]. В связи с этим появляется острая необходимость пересмотра сложившегося уклада в структуре образовательных учреждений.

Таким образом, подойдя ответственно к обучению педагогических работников технологиям организации профилактической работы в школе, мы получим качественные результаты, направленные на достижение эффективности профилактической работы.

Библиографический список:

1. Кох М. Н. Основы педагогики и андрагогики: учеб. пособие / М.Н. Кох, Т.Н. Пешкова. – Краснодар: КубГАУ, 2015. – 90 с.
2. Тарханова, И. Ю. Новые подходы к организации профилактической работы в образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 42-46.
3. Тарханова И. Ю. Организационно-педагогические условия социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14192> (дата обращения: 09.12.2018).
4. Чернявская А. Г. Андрагогика: практ. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 174 с.

УДК 376.112.4

П.С. Федорова, Т.В. Бугайчук

О профессиональном обучении инвалидов с ограниченными умственными возможностями в психоневрологическом интернате

Аннотация. В статье представлена специфика профессионального обучения клиентов психоневрологического интерната, рассмотрены условия обучения, цели и задачи, а также подробно расписана оценка профессиональных знаний и умений в процессе профессионального обучения инвалидов с ограниченными умственными возможностями.

Ключевые слова: профессиональное обучение, лица с ограниченными умственными возможностями, психоневрологический интернат.

***P.S. Fedorova, T.V. Bugaychuk* On the vocational training of persons with disabilities in the psycho-neurological boarding school**

Abstract. The article presents the specifics of vocational training for clients of a psycho-neurological boarding school, examines the conditions of training, goals and objectives, and also details the assessment of professional knowledge and skills in the process of vocational training for persons with mental disabilities.

Keywords: vocational training, persons with mental disabilities, psycho-neurological boarding.

В последние годы появилась возможность включения значительного числа клиентов психоневрологических интернатов, ранее считавшихся неспособными к профессиональному труду, в сферу общественного производства и использования их в профессиях неквалифицированного труда. Большинство лиц с ограниченными умственными возможностями полностью не утрачивают способности к трудовой деятельности, однако требуют создания специальных условий, облегчающих, прежде всего, профессионально-производственную адаптацию. Основная часть инвалидов может быть трудоустроена в обычных производственных условиях, но с меньшим объемом работы и укороченным рабочим днем.

Кроме того, в соответствии с Федеральным законом от 28.12.13 № 442-ФЗ, в перечень социальных услуг, предоставляемых учреждениями социального обслуживания, включены социально-трудовые, направленные на оказание помощи в трудоустройстве и в решении других проблем, связанных с трудовой адаптацией: организация помощи в получении образования и (или) профессии инвалидами в соответствии с их способностями; проведение мероприятий по использованию остаточных трудовых возможностей и обучению доступным профессиональным навыкам, а также по оказанию помощи в трудоустройстве.

Трудовое (профессиональное) обучение заключается в том, чтобы подготовить личность, обладающую социально значимыми качествами, определенными знаниями и мобильными профессиональными навыками, способную в современных экономических условиях успешно адаптироваться на производстве, в

коллективе и повседневной жизни. Занятие трудом раскрывает перед инвалидами перспективу восстановления способностей общения в процессе труда, формирует осознание причастности к общей деятельности. Вовлечение в трудовую деятельность умственно отсталых лиц преследует еще более широкие цели, имея в виду перспективу обучения трудовым навыкам и трудоустройство с последующей интеграцией в общество.

Выраженное недоразвитие у умственно отсталых людей психофизиологии трудовых процессов и формирования технико-технологических знаний, речемыслительной деятельности, определяет необходимость разработки специфических программ профессионального обучения (программ профессиональной подготовки по профессии).

Описанная выше сложившаяся ситуация, четко обозначает противоречия, существующие между:

- сложившейся системой профессионально-трудовой подготовки лиц с ограниченными умственными возможностями и современными социально-экономическими условиями, затрудняющими их трудоустройство;
- возросшими квалификационными требованиями к подготовке специалистов и особенностями умственного и психофизического развития учащихся, осложняющими им овладение даже доступными по их возможностям профессиями;
- ограниченным количеством профессий, по которым могут быть трудоустроены лица с умственной отсталостью, и еще меньшим их количеством, по которым можно осуществлять профессионально-трудовую подготовку.

Все обозначенные противоречия затрудняют лицам с ограниченными умственными возможностями быть конкурентоспособными на рынке труда, кроме того, к ним предъявляются те же требования, что и к их нормально развивающимся сверстникам.

Профильная трудовая подготовка инвалидов с ограниченными умственными возможностями необходима для:

1. Овладения ими основами трудовой деятельности, необходимой в разных жизненных сферах, овладения технологиями, необходимыми для полноценной коммуникации, социального и трудового взаимодействия.

2. Овладения трудовыми умениями, необходимыми в разных жизненных сферах, овладения умением адекватно применять доступные технологии и освоенные трудовые навыки для полноценной коммуникации, социального и трудового взаимодействия.
3. Формирования положительного опыта и установки на активное использование освоенных технологий и навыков для своего жизнеобеспечения, социального развития и помощи близким.

Таким образом, профильная трудовая подготовка инвалидов с ограниченными умственными возможностями заключается в том, чтобы подготовить личность, обладающую социально значимыми качествами, определенными знаниями и профессиональными навыками, способную адаптироваться в коллективе и повседневной жизни.

Планируемые результаты профильной трудовой подготовки лиц с ограниченными умственными возможностями должны отвечать следующим основным социальным компетенциям:

1. Владение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни:
 - умение адекватно оценивать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя: в еде, в приеме медицинских препаратов, поведении и др.;
 - умение обращаться к другим с просьбой о специальной помощи («Можно я пересяду, мне не видно», «Повернитесь пожалуйста, я не понимаю, когда не вижу Вашего лица»);
 - самостоятельность и независимость в быту, имеются представления об устройстве бытовых электрических приборов.
2. Владение навыками коммуникации:
 - умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию, как средство достижения цели (вербальная, невербальная);
 - умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелания, опасения, завершить разговор;
 - умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность и т.д.;

- умение ориентироваться в пространстве социума, обращаться за помощью при затруднениях или происшествиях к окружающим людям.
3. Осмысление своего социального окружения и освоение соответственно возрасту системы ценностей и социальных ролей:
- адекватное поведение с точки зрения опасности (безопасности и для себя, и для окружающих);
 - использование вещей в соответствии с их функцией, принятым порядком и характером ситуации;
 - умение устанавливать связи между природным порядком и укладом собственной жизни, поведением и действиями в быту (помыть грязные сапоги, принять душ после прогулки в жаркий день);
 - знание правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса, с близкими в семье, с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в магазине, очереди.

Реализация программы профильной трудовой подготовки осуществляется исходя из региональных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах, и с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей, а также интересов инвалидов с ограниченными умственными возможностями на основе выбора профиля труда, включающего в себя подготовку клиента интерната для индивидуальной трудовой деятельности.

Цель программы: формирование у обучающихся с ограниченными умственными возможностями знаний и умений, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, приобретения трудовых знаний и умений по основной программе профессионального обучения.

Задачи программы:

- 1) формирование уважительного отношения к людям труда и результатам их профессиональной деятельности;
- 2) овладение умениями на уровне квалификационных требований к профессии; применение сформированных умений для решения практических задач;

- 3) знание правил поведения в ситуациях профессиональной деятельности и продуктивность межличностного взаимодействия в процессе реализации задания;
- 4) знание правил техники безопасности и их применение в профессиональных и жизненных ситуациях.
- 5) формирование организационных трудовых умений (правильно располагать материалы и инструменты на рабочем месте, выполнять правила безопасной работы и санитарно-гигиенические требования и т.д.).

Планируемые результаты обучения включают характеристики трудовых функций, формирующихся в результате освоения программы.

Учебный план основан на блочно-модульной системе. В программе выделены общепрофессиональные и профессиональные блоки. Подготовка по программе предполагает изучение следующих учебных дисциплин и профессиональных модулей: основы профессиональной деятельности, охрана труда, деловое общение, введение в профессию, содержание трудовой деятельности, объекты труда.

Форма обучения – очная. Нормативный срок обучения – 34 часа. Занятия проводятся с группой, состоящей из 8-10 человек, 1 раз в неделю. Продолжительность учебных занятий не превышает 40 минут. Реализация программы – 34 часа.

При проведении обучения по программе профильной трудовой подготовки обязательно учитываются показания общего заболевания инвалида, показания к трудовой деятельности, желание участвовать в занятиях, подбор индивидуальных занятий для каждого проживающего, комплексность, нагрузку и увеличение времени занятий по обучению.

Для оценки качества освоения основной программы профессионального обучения должен быть учтен ряд факторов:

- необходимо учитывать особенности текущего психического и соматического состояния каждого обучающегося;
- в процессе предъявления заданий должны использоваться все доступные обучающемуся средства невербальной коммуникации (предметы, жесты, фотографии, рисунки, пиктограммы, электронные технологии) и речевые средства (устная, письменная речь);

- формы выявления возможной результативности обучения должны быть вариативными для различных клиентов, разрабатываться индивидуально, разрабатываться в тесной связи с практической деятельностью;
- способы выявления умений и представлений обучающихся с умственной отсталостью могут носить как традиционный характер, так и быть представлены в другой форме, в том числе в виде некоторых практических заданий;
- в процессе предъявления и выполнения заданий обучающимся должна оказываться необходимая помощь, которая может носить разнообразный характер (дополнительные словесные и жестовые инструкции и уточнения, выполнение задания по образцу, по подражанию, после частичного выполнения педагога, совместно с педагогом);
- при оценке результативности достижений необходимо учитывать уровень выполнения и степень самостоятельности (самостоятельно, самостоятельно по образцу, по инструкции, с небольшой или значительной физической помощью, вместе с педагогом).

Для оценки результатов развития профессиональных компетенций обучающегося по программе предлагается использовать метод экспертной группы. Она должна объединить представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с клиентом интерната. Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений обучающегося по программе с учетом требований Квалификационного справочника профессий рабочих. Основой служит анализ профессиональных знаний, умений и навыков по основной программе профессионального обучения по специальности у обучающегося. Результаты анализа должны быть представлены в удобной и понятной всем членам группы форме оценки, характеризующей наличный уровень трудовых функций.

Промежуточная аттестации обучающихся проводится посредством вопросов. Итоговая аттестация обучающихся предполагает, что уровень усвоения знаний оценивается по степеням обученности: «низкая степень обученности», «минимально-

необходимая степень обученности» и «базовая степень обученности»:

Б (базовая степень обученности) – обучающийся обнаруживает знание и понимание основных положений данной темы, допускает неточности, которые исправляет сам.

МН (минимально-необходимая степень обученности) – обучающийся обнаруживает частичное знание и понимание основных положений данной темы, при выполнении работ нуждается в частичной или постоянной помощи педагога, допускает ряд ошибок, которые самостоятельно исправить не может.

Н (низкая степень обученности) – обнаруживает незнание большей части изученного материала, помощь педагога принимает, все виды работ выполняет только с помощью педагога.

Критерии оценивания достижений обучающимися предлагаются для каждой темы.

3. Критерии:

1б. – отсутствие сформированных критериев;

2б. – слабо сформированные критерии;

3б. – неустойчиво сформированные критерии;

4б. – сформированные критерии;

5б. – самостоятельно использует полученные знания, умения, навыки.

В целях обеспечения реализации программы профильной трудовой подготовки по профессии в Красноперекопском психоневрологическом интернате для участников образовательного процесса создаются условия, обеспечивающие возможность:

– достижения планируемых результатов освоения программы профильной трудовой подготовки по профессии «грузчик» клиентами интерната;

– выявления и развития способностей предполагаемых обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности;

– расширения социального опыта и социальных контактов инвалидов;

– использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа;

- специальное обучение «переносу» сформированных знаний, умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- использование позитивных средств стимуляции деятельности и поведения;
- стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру;
- поэтапность овладения трудовыми навыками, начиная от социально-бытовых навыков, и заканчивая профессионально-трудовыми.
- с учетом индивидуальных возможностей обучающихся создаются алгоритмы действий, расписания в виде ряда графических изображений. Для создания, обработки и распечатки графических изображений образовательной организации необходимо иметь оборудование и программное обеспечение.

Создание специфических условий образования обучающихся должно способствовать: реализации потенциальных возможностей в овладении профессионально трудовой деятельностью и возможном совершенствовании приобретенных трудовых навыков на уровне среднего профессионального образования.

Библиографический список:

1. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. О системе профессиональной реабилитации клиентов психоневрологического интерната // Деловой партнерият: сборник статей регионального научно-методического семинара. / под науч. ред. О.А. Коряковцевой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 26-35.
2. Бугайчук Т.В., Федорова П.С., Филиппова М.В. Социальные технологии в реабилитационной деятельности психоневрологического интерната: монография // Профессиональная библиотека работника социальной службы. – 2018. - №1. – 256 с.
3. 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.
4. Федорова П.С., Бугайчук Т.В. Профессиональное становление инвалида: особенности профессионального образования // Карьерный успех: Законы развития: 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. – С.155-160.

Е.А. Крошева

Повышение квалификации тренера: задачи и перспективы

Аннотация. Автор статьи обращает внимание на задачи и перспективы повышения квалификации тренера – преподавателя в условиях Государственного училища олимпийского резерва по хоккею, выделяет значимую роль внутрифирменного обучения.

Ключевые слова: тренер-преподаватель, профессиональная компетентность тренера, внутрифирменное обучение, повышение квалификации.

E.A. Krosheva Advanced training of a trainer: tasks and prospects

Abstract. The author of the article draws attention to the tasks and prospects for improving the qualifications of a coach – teacher in the conditions of the State School of Olympic Hockey Reserve, will highlight the significant role of intrafirm training.

Keywords: trainer-teacher, professional competence of a trainer, in-house training, advanced training.

Ценности физической культуры в современном обществе и прогнозируемые изменения в системе физкультурного образования направляют на поиск новых подходов к организации деятельности спортивной детско-юношеской школы, а также новых возможностей повышения уровня профессиональной компетентности тренеров-преподавателей.

Результативность деятельности тренера-преподавателя во многом предопределена не только природными задатками юных спортсменов, но и правильным педагогическим воздействием на них на протяжении всей многолетней подготовки, которое постоянно совершенствуется новыми научными знаниями в области физической культуры и спорта, педагогики, психологии.

Проблема повышения качества образования и педагогического сопровождения образовательного процесса в Государственном училище олимпийского резерва по хоккею является актуальной и реализуется через организацию методической работы, обновление программно-методического обеспечения,

внедрение новых педагогических технологий и проектов в образовательную практику [1].

На основании вышеизложенного представляется необходимым решение ряда первоочередных задач.

Во-первых, организовать в *Государственном училище олимпийского резерва по хоккею (далее Училище)* систему внутрифирменного повышения квалификации тренеров-преподавателей и связанную с ней методическую работу.

Во-вторых, необходимо повысить уровень сформированности профессиональной компетентности педагогических кадров и развить трудовые функции в соответствии с Профессиональным стандартом.

В-третьих, важным представляется совершенствование методической работы и повышение её роли в деятельности тренера.

В-четвертых, значимым является обновление и повышение качества программно-методического обеспечения образовательного процесса Училища.

Вслед за О.А. Коряковцевой, И.Ю. Тархановой, Т.И. Тарабариной мы считаем, что несомненным приоритетом при решении проблемы повышения качества образования в Училище должна стать разработка системы внутрифирменного повышения квалификации [2; 3].

Повышение квалификации – это система, способствующая профессиональному развитию тренеров-преподавателей, которые могли бы обеспечить прогресс общества, требуя постоянного получения новых знаний, информации [2].

Повышение квалификации тренеров-преподавателей подразумевает обновление и приобретение как новых теоретических знаний, так и практических умений и навыков в сфере физической культуры и спорта, педагогики и психологии.

Мы стремимся к тому, чтобы деятельность Училища, в первую очередь, была ориентирована на личностное и профессиональное совершенствование кадрового состава, от которого, прежде всего, и зависит качество образования. Это будет достигаться путем организации внутрифирменного повышения квалификации.

Более того, необходимым представляется создание такой профессионально-развивающей среды, в которой бы реализовывался потенциал тренеров-преподавателей в соответствии с социальными и личностными запросами. При этом необходимо учитывать, что среда становится для человека развивающей тогда, когда она способствует его развитию [3].

С целью создания профессионально-развивающей среды, в которой стала бы возможной реализация потенциала тренеров-преподавателей в соответствии с социальными и личностными запросами, коллективу Училища необходимо стремиться к изучению различных аспектов деятельности тренеров-преподавателей, уровня сформированности их профессиональной компетентности, а также определению области профессиональных дефицитов. Для решения данной задачи важным представляется проведение диагностики особенностей и возможностей педагогического коллектива.

Также значимой при решении проблемы повышения качества образования должна стать разработка системы мониторинга качества. Безусловно, лишь чёткое представление о том, каковы результаты образовательного процесса, дает возможность последовательно и грамотно проводить работу по регулированию и коррекции учебно-тренировочного процесса с целью повышения качества его результатов. Практика показывает, что диагностика педагогического труда способствует осознанию тренером-преподавателем особенностей организации своего труда, индивидуальном стиле педагогической деятельности, возможностей её совершенствования.

Библиографический список:

1. Исамуллаева Д.Р. Внутрифирменное повышение квалификации тренера-преподавателя как способ повышения качества образования в специализированной детско-юношеской школе олимпийского резерва по художественной гимнастике // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 10-6. – С. 1347-1350.
2. 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.
3. 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.

УДК 37.037.1

М.А. Соболина, Е.В. Свинар

Кружковая работа и физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации кружковой работы по физическому воспитанию в детских образовательных учреждениях у детей старшего дошкольного возраста. Анализ литературных источников показал, что в настоящее время в детских садах активно используются дополнительные образовательные услуги в форме кружковой деятельности. Для повышения мотивации к занятиям физической культурой мы разработали методику развития координационных способностей детей 6-7 лет элементами игры в волейбол. Реализация этой методики осуществляется в форме кружковой работы – «школы мяча».

Ключевые слова: физическое воспитание, кружковая работа, дополнительные образовательные услуги, старший дошкольный возраст.

M.A. Sobolina, E.V. Svinar Circle work and physical education of children of senior preschool age

Abstract. The article deals with the organization of group work on physical education in children's educational institutions for children of preschool age. The analysis of literary sources showed that at present additional educational services in the form of circle activities are actively used in kindergartens. To increase motivation for physical training, we have developed a methodology for the development of coordination abilities of children 6-7 years old elements of the game of volleyball. The implementation of this technique is carried out in the form of a circle work – "school ball".

Keywords: physical education, group work, additional educational services, senior preschool age.

В последнее время актуальным является вопрос оздоровления детей дошкольного возраста. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту в дошкольных образовательных учреждениях физическое развитие детей включает в себя приобретение опыта в следующих видах деятельности: выполнение

упражнений, направленных на развитие координационных способностей и гибкости; правильное формирование опорно-двигательного аппарата; развитие крупной и мелкой моторики рук; выполнение основных видов движений (бег, прыжки, ходьба); владение подвижными играми с правилами; формирование начального представления о некоторых видах спорта, ценности здорового образа жизни [8].

Физическое воспитание дошкольников представляет собой комплекс оздоровительно-образовательных мероприятий, основу которых составляет двигательная деятельность.

Формы этой работы могут быть различными: 1) физкультурные занятия; 2) физкультурно-оздоровительная работа в течение дня (утренняя гимнастика, закаливающие процедуры, подвижные игры на прогулке); 3) активный отдых (физкультурный досуг и праздники); 4) самостоятельная двигательная деятельность; 5) секционно-кружковые занятия; 6) индивидуальная и дифференцированная работа с детьми, имеющими отклонения в двигательном и физическом развитии [2].

Главной целью физкультурных занятий является удовлетворение биологических потребностей детей в движении, способствование всестороннему физическому развитию, овладение элементарными знаниями, умениями, навыками [6].

Во время занятий в ДООУ не всегда можно удовлетворить запросы детей. На основании закона об образовании образовательное учреждение наряду со своими целями и задачами, может реализовывать дополнительные программы, включающие одно или несколько направлений, для оказания дополнительных услуг за рамками основных образовательных программ в кружках, студиях, секциях и т. д. [4].

Кружковая работа по физическому воспитанию способствует решению следующих задач: развитие физических качеств; привитие интереса к физической культуре и спорту; укрепление здоровья; формирование и совершенствование практических навыков и умений; развитие самостоятельности и инициативности [3].

Занятия в кружках проходят по урочному типу, имеют образовательно-воспитательную направленность, содержание, место и время. Педагог, исходя из поставленных задач, организует занятия, обучает, воспитывает занимающихся.

Кружковая работа организуется на принципе добровольности и самоуправления. В кружках обычно занимаются дети одного возраста, с одинаковым уровнем подготовки. В занятия с дошкольниками вносятся элементы игры, развлечений. Практические занятия чередуются с теоретическими и могут проводиться в виде походов, экскурсий, бесед, праздников, соревнований [9].

Огромное разнообразие движений создает условия для развития и совершенствования физических качеств: ловкости, быстроты, силы, выносливости, гибкости, необходимых в игровых и жизненных ситуациях.

Физические упражнения улучшают функции дыхательной и сердечно-сосудистой системы, снижают риск заболеваний, способствуют развитию внимания, временного и пространственного представления [3].

Содержание занятий может быть любым: лыжи, гимнастика, фитнес, общая физическая подготовка. В основном преимущество имеют виды занятий наиболее востребованные родителями, исходя из интересов и склонностей ребенка [9].

Создание благоприятных условий для того чтобы дети росли здоровыми, сильными задача не только родителей, но и дошкольного учреждения. Проанализировав формы работы в МКДОУ №204 г. Кирова, мы пришли к выводу, что их недостаточно для совершенствования основных двигательных навыков и физических качеств. Родителям было предложено выбрать кружки по физическому воспитанию, которые их ребенок желает посещать.

Анализ программы по физическому воспитанию Л.И. Пензулаевой «Физическая культура в детском саду» показал, что автор уделяет мало внимания работе с мячом [5].

Упражнения в бросании, ловле, отбивании мячей способствуют развитию координации, глазомера, согласованию движений, совершенствованию пространственной ориентировки, увеличивается подвижность в суставах. Систематические игры и упражнения с мячом активно влияют на совершенствование психических процессов: подвижности, уравновешенности, силы [1].

Для повышения мотивации к занятиям физической культурой, мы разработали методику развития координационных способностей детей 6-7 лет элементами игры в волейбол, практическая часть которой реализуется в МКДОУ №204 г. Кирова на дополнительных

занятиях кружка «Школа мяча».

Целью данного кружка является создание дополнительных условий для развития координационных способностей детей, проявляющих интерес к физической культуре и спорту.

Задачи:

- 1) Образовательные: познакомить детей с правилами игры в пионербол, элементами игры в волейбол; учить детей выполнять упражнения, включающие приемы, передачи, ловли, броска мяча в движении и другое.
- 2) Оздоровительные: сохранить и укрепить физическое здоровье детей; способствовать совершенствованию деятельности основных систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной систем).
- 3) Развивающие: способствовать развитию у дошкольников «чувства мяча»; развивать координационные способности, ориентировку в пространстве, глазомер.
- 4) Воспитательные: умение действовать в коллективе, воспитание самостоятельности, инициативности.

Данная методика была разработана с учетом современных образовательных технологий, которые отражаются в:

- реализации программы в форме игры, творческой активности, исследовательской и познавательной деятельности;
- принципе индивидуально-дифференцированного подхода;
- принципе интеграции образовательных областей;
- поддержке инициативности детей в различных видах деятельности;
- соответствии условий, требований, методов возрасту и особенностям развития.

Для реализации методики развития координационных способностей детей 6-7 лет элементами игры в волейбол использовались следующие методы обучения:

- 1) Словесные: беседа, рассказ, объяснение, указания, распоряжения, команды. Этот метод важен при изучении новых элементов, знакомства с правилами поведения в спортивном зале, правилами волейбола, для построения и перестроения, осознанного выполнения действий с мячом.
- 2) Наглядные: показ, просмотр видеозаписей, имитация, звуковые и зрительные ориентиры. Применяются для создания пра-

вильного представления о технике выполнения двигательных действий, для приблизительного воссоздания структуры физических упражнений.

3) Практические:

- многократное повторение физических упражнений (для закрепления и совершенствования двигательных навыков и развития физических качеств);
- игровой метод (используется для закрепления умений выполнять упражнения, повышения эмоционального фона, умения работать в команде);
- соревновательный метод (позволяет выявить уровень владения техникой, обеспечивает максимальную нагрузку на организм);
- метод целостного разучивания (применяется, когда упражнение простое; когда упражнение сложное, но в силу специфики его выполнить раздельно невозможно);
- метод разучивания по частям (используется, когда упражнение поддается расчленению и используется на первом этапе обучения).

Основными средствами обучения являются: физические упражнения, игра; инвентарь (мячи различного веса, волейбольная сетка, набивные мячи и т. д.); наглядные и учебные пособия (экранно-звуковые средства, наставления); речевые, невербальные средства самого педагога.

Занятие должно проходить в форме игры. Нельзя допускать монотонности, скуки, движения и игры должны доставлять ребенку удовольствие, вызывать желание заниматься дальше.

Кружковое занятие, как и физкультурное, должно иметь определенную структуру. Целью вводной части является подготовка организма к предстоящей деятельности, применяется ходьба, бег, разминка под музыкальное сопровождение, дыхательные упражнения. Основная часть способствует формированию различных действий с мячом и умению их применять в игровой деятельности. Заключительная часть применяется для приведения организма ребенка в относительно спокойное состояние с помощью релаксационных и дыхательных упражнений.

Предполагаемыми результатами освоения методики развития координационных способностей детей 6-7 лет элементами игры в

волейбол являются развитие координационных способностей, применение умений и навыков в практической деятельности, формирование социальной личности.

Мы считаем, что занятия по физическому воспитанию дошкольников в условиях кружковой работы хорошо вписываются в учебную деятельность, так как они построены в соответствии с современными подходами, направленными на формирование навыков здорового образа жизни.

Библиографический список:

1. Воспитание физических качеств дошкольников / Я. И. Мельниченко, О. С. Коновалова, В. А. Зигангирова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2017. – № 1 (10). – С. 184-186.
2. Доева А. Н. Совершенствование системы физического воспитания дошкольников // Саморазвитие в педагогике и психологии. – 2017. – №1. – С.77-76.
3. Жуйкова Т. М. Физическое воспитание старшего дошкольного возраста средствами кружковой работы // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – №10. – С. 39-44.
4. Иванова Л. А. Формирование двигательной активности у детей дошкольного возраста через новые здоровье-формирующие технологии / Л.А. Иванова, О.А. Казакова, М.В. Иерусалимова // Концепт. – 2014. – № 12. – С. 1-6.
5. Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду. Система работы в подготовительной к школе группе. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 112 с.
6. Переведенцева Т. А. Развитие физических качеств дошкольников с позиции ФГОС ДО // Вестник научных конференций / Под ред. С.В. Аксёновой. – Тамбов.: ООО Консалтинговая компания Юком, 2016. – № 1 – С. 137-139.
7. Прохорова И. В. Кружковая работа по обучению элементам футбола у детей старшего дошкольного возраста как средство формирования здорового образа жизни // Медико-биологические и педагогические основы адаптации спортивной деятельности и здорового образа жизни. – 2017.– №2. – С. 266-268.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Онега, 2014. – 134 с.
9. Шинкарева Л. В. Дополнительные образовательные услуги в дошкольном учреждении: понятия, виды, особенности реализации // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. научн. конф. – 2011. – № 3. – С. 92-95.

РАЗДЕЛ 5. РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.4

Т.В. Бугайчук, Н.А. Калачева

О готовности педагогов к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности обучающихся

Аннотация. В современном обществе актуальными являются вопросы воспитания гражданина на более высоком, качественно новом уровне в соответствии с социальным заказом и отсутствием понимания готовности к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности у учителей и необходимости развития её у самих педагогов. В статье авторы рассматривают проблему понимания педагогами понятий гражданской идентичности и готовности к ее формированию, а также готовности к патриотическому воспитанию. Обосновывается необходимость развития готовности педагогов к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности школьников средствами дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, патриотическое воспитание, формирование гражданской идентичности школьников, готовность педагогов к формированию гражданской идентичности и патриотическому воспитанию.

***T.V. Bugaychuk, N.A. Kalacheva* About the readiness of teachers to the patriotic education and formation of civic identity of students**

Abstract. In modern society, the issues of educating a citizen at a higher, qualitatively new level in accordance with the social order and the lack of understanding of readiness for Patriotic education and the formation of civil identity among teachers and the need to develop it among teachers themselves are relevant. In the article the authors consider the problem of teachers' understanding of the concepts of civil identity and readiness for its formation, as well as readiness for Patriotic education. The necessity of development of readiness of teachers to Patriotic education and formation of civil identity of school students by means of additional professional educa-

tion is proved.

Keywords: additional professional education, Patriotic education, formation of civil identity of schoolchildren, teachers readiness for the formation of civil identity and Patriotic education.

Об актуальности формирования гражданской идентичности говорится в нормативно – правовых документах, государственных программах, во многих научных исследованиях.

Отметим, что термин гражданская идентичность вошел в современную школу относительно недавно. Только с введением Федеральных государственных образовательных стандартов и Профессионального стандарта педагога учителя стали ориентированы на формирование гражданской идентичности обучающихся, как на качество личности выпускника. До этого основным направлением воспитательной работы в образовательных организациях считалось патриотическое воспитание. От педагога напрямую зависит результат воспитания, поэтому проблема готовности педагогов к деятельности по этому направлению очень актуальна и является одной из активно разрабатываемых в гуманитарных науках.

Наиболее существенными аспектами гражданской идентичности занимались: В.Л. Абушенко, М.В. Заковоротная и др. (философская сущность идентичности); В.С. Агеев, А.Г. Асмолов, Е.Н. Данилова, О.А. Коряковцева и др. (сущность и содержание гражданской идентичности, ее социальные аспекты формирования и развитие гражданской идентичности).

Вопросы готовности к патриотическому воспитанию школьников рассматривались в работах М.В. Гузевой, И.В. Албутовой, А.М. Кузьмина, М.Г. Домбровской, Е.А. Сироткина, и др.

Готовность к формированию гражданской идентичности школьников рассматривалась в работах Н.Н. Чистяковой и Г.Н. Лашковой, С.Н. Голиковой и др.

О развитии гражданской идентичности в процессе непрерывного образования говорит И.Ю. Тарханова, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, С.Н. Голикова и др.

Среди существующих подходов к определению Гражданской идентичности, мы придерживаемся определения, данного Т.В. Бугайчук и О.А. Коряковцевой. Исследователи гражданской идентичности понимают её как «осознанный процесс соотнесен-

ности или тождественности человека с определенной государственной общностью в конкретном социально-политическом контексте. Она обеспечивает интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей» [12].

К понятию готовности к формированию гражданской идентичности, также как и к понятию, готовности к патриотическому воспитанию нет однозначного подхода.

Исследователь Н.П. Кириленко выделяет возрастные особенности, на которые следует ориентироваться при формировании гражданской идентичности у детей. Так, в дошкольном возрасте «важной особенностью формирования основ гражданской идентичности является опора на эмоциональную сферу ребенка, развитие положительных мотивов и эмоций, потребностей в самореализации, связанных с гражданской идентичностью. У младших школьников уже должны быть сформированы основы гражданской идентичности и опыта гражданского поведения. Благоприятными предпосылками формирования гражданской идентичности в юношеском возрасте становятся: стремление к овладению социокультурным пространством, высокий уровень развития критической рефлексии, необходимость самоопределения в различных жизненных сферах, гражданская активность» [4].

О.А. Коряковцева и Т.В. Бугайчук также считают, что «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.)» [6].

Исходя из вышесказанного, мы можем говорить, что формирование гражданской идентичности в образовательной организации должно осуществляться педагогами как в учебной деятельности, так и во внеучебной. Учитывая, что общее историческое наследие является одним из важных составляющих для гражданской активности, то можем утверждать, что патриотическое вос-

питание обучающихся должно явиться основой для формирования гражданской идентичности. Причем ядром отношений, создающих патриотическую гражданскую позицию личности, являются «активность духа» и «активность действий» (такое мнение в свое время высказывал Николай Бердяев) [1].

Сегодня понятие готовности к патриотическому воспитанию не имеет однозначного толкования.

Также не имеет однозначного толкования понятие готовности к формированию гражданской идентичности. Более того, это понятие рассматривается применительно к студентам, будущим педагогам.

Основываясь на понятии готовности, данном А.В. Рыбаковым [9], под понятием готовность к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности обучающихся мы будем понимать сложное интегративное динамическое качество личности педагога, включающее когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты, выступающие в своей совокупности как единство патриотической и гражданской направленности личности педагога и положительной мотивации к деятельности и воспитанию, теоретических знаний, освоения операционального состава деятельности по организации патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности обучающихся.

Также мы отметим, что патриотическое воспитание выступает фактором формирования гражданской идентичности [5].

Проблемы готовности педагогов, работающих в образовательных организациях, к патриотическому воспитанию формированию гражданской идентичности обучающихся, основываясь на результатах исследований, описаны исследователями А.М. Кузьминым, М.Г. Домбровской, Е.А. Сироткиным [8] и Н.Н. Чистяковой и Г.Н. Лашковой [11].

Результаты проведенного нами исследования на базе подмосковной школы, показывают, что однозначного понимания термина готовность у педагогов нет (чаще всего готовность понимается как призыв к деятельности), также нет понимания понятия гражданской идентичности у большей части педагогического коллектива, о чем свидетельствует тот факт, что вопросы со словосочетанием «гражданская идентичность» чаще всего пропуска-

ются учителями при анкетировании.

Нами установлено, что учителя разных профилей имеют достаточно высокую мотивацию для осуществления деятельности по патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности, в том числе и убеждены в значимости этой деятельности для себя и берут ответственность за ее осуществление больше, чем возлагают на семьи обучающихся.

В ходе проведения исследования нами выявлено отсутствие прямой взаимосвязи между пониманием готовность педагогов к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности и профилем преподаваемого учебного предмета.

Наиболее сформированным у педагогов является ценностно-мотивационный компонент, и менее сформированы когнитивный и деятельностный компоненты.

Формирование личной гражданской идентичности педагога и повышения уровня его готовности к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности обучающихся после окончания им педагогического вуза – вопрос самостоятельного профессионального образования и развития в контексте всей профессиональной деятельности. Это обстоятельство определяет особые задачи непрерывного профессионального образования, за которым закреплена организационная и направляющая роль в развитии профессионализма педагогов при повышении квалификации на курсах и в межкурсовой период как практическое воплощение непрерывности профессионального педагогического образования.

Система дополнительного образования не достаточно готовит педагогов по интересующему нас направлению. Это связано как с недостаточным количеством программ и курсов, так и с возрастными особенностями педагогов, с непопулярностью таких курсов повышения квалификации по сравнению с курсами предметной направленности, по преподаваемым учебным дисциплинам. Отметим, что важную роль в непопулярности курсовой подготовки по воспитанию патриотизма и формированию гражданской идентичности играют критерии рейтингования школ, показатели стимулирующих надбавок и др., которые учитывают достижения учеников, в основном по предмету (олимпиады, конференции и т.д.).

Тем не менее, педагоги выражают потребность в дополнительном образовании по патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности.

Таким образом, мы сделали предположение о необходимости развертывания в данном педагогическом коллективе системной работы по формированию готовности к патриотическому воспитанию школьников и формированию гражданской идентичности на основе активизирующих деятельность форм, методов и приемов. С этой целью нами разработана программа курса дополнительного профессионального образования.

Учитывая, что педагоги – взрослые люди, имеют уже свою состоявшуюся систему ценностей и стереотипов поведения, поэтому при разработке курса, учитывались принципы дополнительного профессионального образования взрослых, определенных И.Ю. Тархановой [10]:

- принцип опоры на опыт взрослых обучающихся;
- принцип совместности деятельности обучающихся и педагогов;
- принцип актуализации результатов обучения;
- принцип развития образовательных потребностей взрослого;
- принцип оптимистической направленности образовательного взаимодействия;
- принцип гуманистической ориентации образования;
- принцип социальной адекватности образовательного процесса;
- принцип доминанты самопознания.

Библиографический список:

1. Бердяев, Н.А. Мое философское мирозерцание / Н.А. Бердяев о русской философии – Свердловск: УрГУ. – 1991. – Ч. 1. – С. 21.
2. Бугайчук, Т.В., Калачева, Н.А. Готовность педагогов к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности школьников: результаты исследования // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования. Сборник материалов. – Ярославль: ЯГПУ, 2018. – С.191-195.
3. Калачева, Н.А. К вопросу о готовности педагогов к патриотическому воспитанию школьников. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. Сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – С. 320-323.

4. Кириленко, Н.П. Формирование гражданской идентичности у подрастающего поколения: значение, структура, возрастные особенности [Электронный ресурс]; URL: 10.18500/1819-7671-2016-16-4-471-476 (Дата обращения: 02.08.2018).
5. Коряковцева, О.А. Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности молодежи: методические рекомендации. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – 48 с.
6. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. На пути к реализации национальной идеи страны [Электронный ресурс]; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/na-puti-k-realizatsii-natsionalnoy-idei-strany>. – (Дата обращения: 02.01.2019).
7. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В., 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. Костромской государственный университет. – Кострома: КГТУ. – 2017. – С. 296-301.
8. Кузьмин, А.М., Домбровская, М.Г., Сироткин, Е.А. Готовность учителя к воспитанию патриотизма подростков как педагогическая проблема // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 2. – С. 56-61
9. Рыбаков, А.В. Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся средствами краеведческой работы. [Электронный ресурс]; URL: <http://diss.seluk.ru/di-pedagogika/1559-1-podgotovka-buduschih-uchiteley-patrioticheskomu-vospitaniyu-uchaschihsya-sredstvami-kraevedcheskoj-raboti.php>. – (Дата обращения 05.02.2017).
10. Тарханова, И.Ю. Социализация взрослых средствами дополнительного профессионального образования. [Электронный ресурс]; URL: <http://library.ksu.edu.ru/autoreferat/2015/tarkhanovaIY.pdf>. – (Дата обращения: 08.08.2018).
11. Чистякова, Н.Н., Лашкова, Г.Н. Исследование готовности будущих учителей начальных классов к формированию гражданской идентичности учащихся. [Электронный ресурс]; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gotovnosti-buduschih-uchiteley-nachalnyh-klassov-k-formirovaniyu-grazhdanskoj-identichnosti-uchaschihsya>. – (Дата обращения: 04.01.2019).
12. Koryakovtseva, O.A., Ermakova, L.I., Bugaychuk, T.V., Upeniece, I. Formation of young people's civil identity: technological approach // 3d the International Scientific-Practical Conference on the Humanities and the Natural Science, 23-29 December 2015. – L., 2016. – Pp. 129-139.

Д.Ю. Спичкин

**Формирование социальной ответственности личности
средствами военно-патриотического воспитания**

Аннотация. В данной статье автором изложены основные средства формирования социальной ответственности населения, в частности моральной и практической готовности молодых людей к службе в Вооруженных силах РФ и защите Отечества. Особый акцент автор делает на военно-патриотическое воспитание как основное для достижения целей формирования социальной ответственности, в основу этой мысли автор закладывает положение государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2015-2020 г.». Достаточное внимание автор уделяет волонтерству, которое в нашей стране достигло статуса государственного значения.

Ключевые слова: социальная ответственность, социальные нормы, волонтерство, военно-патриотическое воспитание, социализация, личность.

***D.Yu. Spichkin* Formation of social responsibility of the person
by means of military-patriotic education**

Abstract. In this article, the author outlines the main means of shaping the social responsibility of the population, in particular the moral and practical readiness of young people to serve in the Armed Forces of the Russian Federation and defend the Fatherland. The author places particular emphasis on military-patriotic education as the main goal of achieving social responsibility, the author lays the foundation for this idea on the position of the state program “Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2015-2020”. The author pays enough attention to the volunteering, which in our country has reached the status of state significance.

Keywords: social responsibility, social norms, volunteering, military-patriotic education, socialization, personality.

Социальная ответственность – сложная, собирательная нравственно-правовая, философская и этико-психологическая категория, изучаемая многими науками, но под разными углами зрения. Различают моральную, политическую, юридическую, общественную, гражданскую, профессиональную и другие виды ответственности, которые в совокупности составляют родовое

понятие «социальная ответственность». Под социальной ответственностью понимается объективная необходимость отвечать за нарушение социальных норм. Она выражает характер взаимоотношений личности с обществом, государством, коллективом, другими социальными группами и образованиями, т. е. со всеми окружающими ее людьми. В основе социальной ответственности лежит общественная природа поведения человека [5].

Социальная ответственность предполагает объективно обусловленную необходимость соблюдения индивидом основных правил, требований, принципов, устоев совместного общежития. Такое поведение – непереносимое условие нормального функционирования общества, коллективной жизни. Иначе – хаос, своеволие, произвол. По сути, в этом заключается и назначение социальных норм, социальной ответственности – не допустить неразберихи во взаимоотношениях между людьми. Социальные нормы, взаимные права и обязанности призваны обеспечивать порядок и спокойствие в обществе, поэтому те, кто их не придерживается, могут нести в той или иной форме социальную ответственность в виде определенных неблагоприятных последствий (осуждение окружающих, давление общественного мнения, порицание, выговор, исключение из той или иной группы, организации, отказ в доверии, товарищеский суд и т.д.). Именно такого рода мерами поддерживается соблюдение социальных норм и правил. Социально ответственное поведение предполагает осознание человеком всей полноты требований, предъявляемых к нему обществом, государством, окружающими. И не только осознание, но и выполнение этих требований. В противном случае наступает ответная реакция той среды, в которой находится, действует индивид. Это извечная проблема взаимоотношений личности и общества, проблема их цивилизованности.

Поведение человека может быть либо социально полезным, либо социально вредным, либо социально безразличным (индифферентным). Но поскольку, как уже говорилось, человек – существо общественное, большинство его поступков приобретает общественное значение. Отсюда, право общества на социальный контроль за действиями своих членов, за соблюдением ими исторически сложившихся или сознательно установленных

стандартов общежития. Эти правила выступают в виде обычаев, традиций, привычек, моральных, правовых, религиозных, корпоративных и других норм. Долг отдельного индивида – сознательно выбрать нужный, полезный ориентир поведения. Только таким путем можно обеспечить порядок и организованность в обществе. Социальные нормы выступают указателями границ должного и возможного. Если поведение индивида выходит за грань дозволенного, то наступает тот или иной вид социальной ответственности, нарушитель осуждается или даже наказывается. Если же гражданин совершает общественно полезные, одобряемые действия, то он поощряется, поддерживается, а за наиболее выдающиеся поступки даже награждается, ставится в пример. Таковы «правила игры» в любом цивилизованном обществе [5].

В настоящее время перед организациями высшего образования, готовящими бакалавров и магистров педагогических направлений, ставятся новые задачи. Особое внимание уделяется социальной подготовке студентов, когда уровень сформированности социальной ответственности специалиста имеет первостепенное значение. Это связано, во-первых, с влиянием рыночных отношений, которые требуют постоянно вести конкурентную борьбу. Во-вторых, с тем, что современный выпускник высшей школы в любой области сталкивается с нестандартными социальными ситуациями, и в этом смысле его работа является и творческой, и ответственной. Одной из форм вузовской профессиональной подготовки, а также средством формирования социальной ответственности является включение студента в добровольческую (волонтерскую) деятельность. Волонтеры (от англ. volunteer – доброволец) – это люди, делающие что-либо по своей воле, по согласию, а не по принуждению. Они могут действовать либо неформально, работать бесплатно как в государственных, так и в частных организациях медицинской, образовательной сферы или социального обеспечения, либо являются членами добровольческих организаций. Волонтер – любое физическое лицо, включая иностранных граждан и лиц без гражданства, которое вносит свой вклад в развитие волонтерства, осуществляя волонтерскую деятельность, основываясь на принципах волонтерской деятельности [3].

Волонтерство представляет собой добровольческую деятельность, основанную на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества и не преследующую целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста; главная цель – получение всестороннего удовлетворения своих личных и социальных потребностей путем оказания помощи другим людям. Волонтерство – это неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. Любой, кто сознательно и бескорыстно трудится на благо других, может называться волонтером [2].

Так же особое внимание, по мнению социологов, психологов и педагогов, следует уделить военно-патриотическому воспитанию допризывной молодежи, что объясняется отрицательными тенденциями, наблюдающимися в последние годы в области моральной и практической готовности молодых людей к службе в Вооруженных силах РФ и защите Отечества. Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи осуществляется в настоящее время в соответствии с рядом законов и законодательных актов, а также государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2015-2020 годы». В программе определена цель военно-патриотического воспитания учащейся молодежи – развитие у молодежи гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование у молодых людей профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы.

В качестве общих задач патриотического воспитания учащейся молодежи в программе выделяются: формирование у граждан России убежденности в преданности нашему многонациональному и многоконфессиональному государству, гордость за нашу Родину; воспитание любви к Отечеству – Российской Федерации – и ее многонациональному народу; воспитание российского патриотизма, в котором общероссийское чувство гражданина сочетается с его любовью к малой Родине; воспитание чувства и сознания дружбы народов; формирование уважительного отношения к их истории, традициям, языкам, культу-

рам, национальной чести и достоинству; воспитание любви к родному языку, культуре и истории своего народа; формирование национальных чувств и сознания, которые сочетаются с чувством и сознанием гражданина-патриота России; воспитание уважения к международным нормам прав человека и народов, формирование нравственного сознания и правовой культуры; формирование интернационалистического сознания и др.

В программе выделены также конкретные задачи военно-патриотического воспитания, а именно:

- формирование у допризывников научного мировоззрения, системы моральных качеств, норм, принципов и убеждений, развитие нравственных мотивов сознательного и добросовестного выполнения воинского долга в мирное и военное время;
- вооружение старшеклассников знаниями о сущности, содержании, характере, типах и причинах современных войн, особенностях и способах ведения современных боевых действий, применении новейших вооружений и боевой техники;
- изучение старшеклассниками военно-политической обстановки в мире, в сопредельных регионах, внутриполитической обстановки в стране, а также государственной политики в области обеспечения безопасности и вооруженной защиты страны на основе Конституции, военной доктрины, действующих законов и общевоинских уставов;
- воспитание патриотизма, чувства долга и личной ответственности за безопасность страны, готовность к самопожертвованию во имя защиты и активное противодействие настроениям пацифизма; борьба с безнравственностью, наркоманией, антиармейской пропагандой и другими негативными явлениями;
- воспитание на героических традициях прошлого и настоящего, выработка таких качеств, как честь, доблесть, мужество, дружба, воинское товарищество;
- воспитание уважения к законам, к требованиям уставов и командиров в духе высокой исполнительности и дисциплинированности, способности противостоять страху, панике, слухам, проявлять выдержку, волю и т.д.

Содержание военно-патриотического воспитания обуслов-

лено его целями, задачами и основывается на опыте и традициях современной цивилизации, Отечества и Вооруженных сил России. Анализ материалов педагогических исследований позволил нам выделить несколько направлений в содержании военно-патриотического воспитания: формирование у молодежи морально-политических и психологических качеств защитников Родины, военно-техническая подготовка, физическое воспитание молодежи.

По мнению ученых, сердцевину военно-патриотического воспитания составляет формирование у молодых людей морально-политических и психологических качеств защитников Родины. Они включают убежденность учащихся в том, что военное могущество нашей Родины является сдерживающим фактором развязывания ядерной войны, создается трудом каждого человека и требует для своего дальнейшего развития глубоких знаний, способностей и творческой деятельности, высокой работоспособности и организованности, дисциплинированности; эмоциональное восприятие боевых и трудовых традиций российского народа; наличие социальных чувств (гражданского долга, патриотизма и интернационализма, личной ответственности за защиту Отечества и др.).

Психологическая готовность старшеклассников к службе в Вооруженных силах заключается в высоком уровне развития психических процессов (произвольной памяти, оперативности мышления, воображения), сформированности волевых (стойкости, храбрости, мужества и др.), эмоциональных (любви к Родине, ненависти к врагу) и социально-психологических качеств (коллективизма, взаимопомощи, взаимовыручки). Важными показателями психологической готовности являются также умение адаптироваться к условиям боевой действительности, умение контролировать свое поведение, подавлять или блокировать страх, панику, растерянность и усиливать чувство долга перед Родиной, ненависть к врагу и т. д.

Военно-техническая подготовка направлена на формирование у учащихся боевых качеств, к числу которых относятся военные знания, боевое мастерство, дисциплинированность и организованность. Сформированность умений и навыков по начальной военной подготовке является неотъемлемой частью

военно-технической подготовки. Особое внимание необходимо уделить развитию у молодых людей умения максимально сосредоточиться на решении задач боевого использования военной техники и оружия.

Физическое воспитание молодежи имеет своей задачей формирование у нее физической выносливости, способности переносить большие физические нагрузки. Реализация основных направлений военно-патриотического воспитания требует большой работы, так как статистические показатели здоровья детей очень тревожат исследователей. Среди школьников велик процент тех, кто имеет избыточный вес, предрасположенность к заболеваниям, близорукость, изъязны в осанке и опорно-двигательном аппарате. Укреплению здоровья, гармоничному развитию личности способствуют физическая культура и спорт. Основы крепкого здоровья на всю жизнь закладываются в школьные годы. Движение, гимнастика, спортивные игры стимулируют формирование положительных качеств, воли, умения преодолевать трудности, готовят молодежь к труду и защите Родины. Соответственно усиливаются требования к подготовленности специалистов в области физической культуры и спорта (учителей физической культуры, тренеров-преподавателей и др.) к военно-патриотическому воспитанию молодежи.

Особая роль в решении задачи воспитания молодых людей как воинов-патриотов принадлежит руководителям специализированных клубов военно-патриотической направленности. Специализированные военно-патриотические клубы в современных условиях становятся местом кристаллизации патриотических настроений в обществе. Они предоставляют молодежи альтернативу проведения досуга с пользой для себя и общества.

Занятия в них проводят опытные инструкторы, бывшие офицеры спецназа ВДВ, МВД – люди, имеющие богатый боевой опыт, полученный в Афганистане, Чечне и других «горячих точках». Ребята учат жить в коллективе, обучают необходимым для службы в армии практическим навыкам. Это позволяет им в дальнейшем эффективнее адаптироваться к суровым армейским будням. Члены клубов, совершенствуя свою физическую и психологическую подготовку, посещают занятия по каратэ и армейскому рукопашному бою, вырабатывают уверенность в себе. Ре-

гулярные занятия по строевой подготовке сплачивают и дисциплинируют, делают ребят собранными, подтянутыми и аккуратными. Администрации военно-патриотических клубов активно сотрудничают с военкоматами, войсковыми частями. Они организуют молодежные патриотические акции, встречи, круглые столы с известными людьми, экскурсии в музеи, учебно-тренировочные занятия в войсковых частях, совместное проведение учебных стрельб, военно-спортивные игры [3].

С учетом вышеизложенного, а также принимая во внимание введение многоуровневой системы профессионального образования, мы предприняли попытку определить подходы к непрерывной подготовке специалиста в области физической культуры и спорта к военно-патриотическому воспитанию молодежи, обеспечивающую преемственность уровней образования. Подготовка студентов, согласно нашему мнению, должна осуществляться как поэтапный процесс перехода от формирования predisposedности обучающихся к военно-патриотическому воспитанию к их подготовленности к этому виду деятельности, и от нее (подготовленности) – к готовности к успешному осуществлению военно-патриотического воспитания [3].

Библиографический список:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. заведений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
1. Быкасова Л.В. Ценностно-мотивационная структура благотворительной деятельности в Западной Сибири XIX – начала XX в. // Вестник Том. гос. ун-та. – 2007. – № 298. – С. 91-96.
2. Биджосов М.М. Военно-патриотическое воспитание молодежи в системе профессиональной деятельности / Работа представлена кафедрой педагогики Чувашия государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева 2009. – 91 с.
3. Волонтер и общество. Волонтер и власть: науч.-практ. сб. / сост. С.В. Тетерский; под ред. Л.Е. Никитиной. – М.: Academia, 2000. – 160 с.
4. Радугин, А.А. Социальная психология: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А.А. Радугин, О.А. Радугина. – М.: Библионика, 2006. – 496 с.

Т.В. Берестовая

Взаимосвязь уровня гендерной идентичности и профессионального самоопределения старшеклассников

Аннотация: Профессиональное самоопределение является важным фактором социализации и самореализации личности. В данной статье рассматриваются исследования отечественных авторов по проблеме профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение рассматривается в рамках двух направлений – профориентационное и направление профессионального развития. Также в работе рассматривается взаимосвязь уровня гендерной определенности и профессиональной самоопределенности старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная самоопределенность, психологическая готовность, профессиональное становление.

***T.V. Berestovaya* The relationship of the level of gender identity and professional self-determination of pupils students**

Abstract: Professional self-determination is an important factor in the socialization and self-realization of the individual. This article discusses the research of domestic authors on the problem of professional self-determination. Professional self-determination is considered in the framework of two areas – career guidance and the direction of professional development. Also in the work examines the relationship of the level of gender certainty and professional self-determination of high school students.

Keywords: professional self-determination, professional self-determination, psychological readiness, professional development.

Проблема изучения профессионального самоопределения личности является одной из важнейших научно-практических проблем, поскольку проблема выбора профессии встает на протяжении всей жизни человека, а на этапе выпуска из школы данный вопрос становится еще актуальнее. Однако, как показывает практика, многие старшеклассники выбирают профессию не осознанно, случайно, не оценив собственные ресурсы и интересы. Кроме того, даже мотивированный, осознанный выбор не всегда говорит об успешном профессиональном самоопределе-

нии, поскольку о завершении процесса профессионального самоопределения – профессиональной самоопределенности можно говорить лишь тогда, когда молодой человек в ходе профессиональной деятельности сам убедится в правильности выбора и сформирует положительное отношение к себе как к профессионалу.

В отечественной психологии в последнее время многие ученые связывают процесс профессионального самоопределения с личностным самоопределением, поскольку, выбирая профессию, человек планирует свою жизнедеятельность, соотнося свой будущий профессиональный статус с жизненными ценностями. Согласно данному подходу выполнены исследования К.А. Абульхановой-Славской.

Однако Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников рассматривали профессиональное самоопределение как более разносторонний процесс [4].

Понятие профессиональное самоопределение сформировалось и наиболее активно разрабатывалось в рамках профориентационного направления. В своей работе мы придерживаемся мнения Э.Ф. Зеера о том, что *профессиональное самоопределение* – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии [1].

Н.С. Пряжников определяет модель профессионального самоопределения личности, что послужило ориентиром при выборе методического арсенала нашего исследования [5]:

1. Осознание ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения).
2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.
3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели – мечты.
4. Определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.
5. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.

6. Представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.
7. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.
8. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи между уровнем гендерной идентичности и профессиональным самоопределением старшеклассников.

Поставленную цель мы достигали с помощью методик: «Полоролевой опросник» (С. БЕМ), Опросник профессиональных предпочтений (Дж. Холанд), диагностическая методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская), опросник «Карьерные ориентации» (Э.Г. Шейн в адаптации А. А. Жданович). В исследовании приняли участие ученики 9-11 классов школ города Ярославля.

На основании диагностической методики А.П. Чернявской были выделены следующие показатели профессиональной готовности как одной из составляющих профессионального самоопределения: автономность, информированность, принятие решения, планирование и эмоциональное отношение.

В своем исследовании мы рассматривали взаимосвязь уровня гендерной идентичности и каждого показателя профессиональной готовности.

Нами была выявлена умеренная отрицательная связь ($r=-0,51$ при $p<0,01$) между уровнем гендерной идентичности и автономностью. Это позволяет говорить о том, что чем больше выраженность маскулинности у молодых людей, тем больше автономность, и в свою очередь, чем больше выражена феминность, тем ниже автономность.

Основные маскулинные качества – активность, доминантность, уверенность в себе, агрессивность, логичность мышления и др., в то время как основные фемининные качества – покорность, зависимость, заботливость, эмоциональность и т.п.

Для возникновения чувства автономности необходимо, чтобы человек ощущал свою независимость от родителей; от внеш-

ней детерминации своего поведения он должен перейти на само-детерминацию; человек должен осознавать свой идеальный образ Я-концепции и стремиться к его достижению.

Также нами была выявлена умеренная положительная связь ($r=0,43$ при $p<0,01$) между уровнем гендерной идентичности и эмоциональным отношением. Это говорит о том, что молодые люди, у которых в большей степени развита феминность, более склонны принимать решения, руководствуясь эмоциями. Это подтверждается и тем, что для феминности характерна эмоциональность.

Нами была рассмотрена взаимосвязь уровня гендерной идентичности и карьерных ориентаций старшеклассников. В ходе исследования выяснилось, что существует умеренная отрицательная связь ($r=-0,31$ при $p<0,01$) между уровнем гендерной идентичности и карьерной ориентацией «менеджмент», т.е. старшеклассники, у которых больше развита феминность, чаще ориентированы на управление людьми в ходе профессиональной деятельности. Это может быть обусловлено тем, что в управлении как людьми, так и различными проектами необходимы качества личности, присущие людям с выраженной маскулинностью (волевой характер, уверенность в себе и др).

Кроме того, нами была выявлена умеренная положительная связь ($r=0,3$ при $p<0,01$) между уровнем гендерной идентичности и типом профессии «человек – человек», оказалось, что более ориентированы на работу с другими людьми молодые люди с высоким уровнем феминности.

Люди, у которых больше выражена маскулинность, больше ориентированы на тип профессии «человек – знаковые системы», что подтверждает умеренная отрицательная связь ($r=-0,31$ при $p<0,01$). Полученные данные подтверждаются тем, что для маскулинности характерны рационализм, развитые аналитические особенности, что необходимо при работе со знаковыми системами.

В ходе исследования была выявлена умеренная отрицательная связь ($r=-0,34$ при $p<0,01$) между реалистическим типом профессиональной деятельности и уровнем гендерной идентичности. Это можно подтвердить и тем, что реалистический тип – мужской, несоциальный, стабильный, ориентированный на

настоящее, занимается конкретными объектами и их практическим использованием. Эти черты также характерны и для маскулинности.

Таким образом, в ходе исследования нами было выявлено, что для молодых людей, у которых больше развита маскулинность, характерны автономность, карьерная ориентация на управленческие должности, работа со знаковыми системами и реалистическим типом профессиональной деятельности (механические виды деятельности, управление механизмами и использование инструментов, требующих точности, ловкости, тонкой моторной координации). Для людей с развитой феминностью характерны эмоциональность, профессиональная деятельность, ориентированная на работу с другими людьми.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала // Мир психологии. – 2005. – №2. – С. 141-147.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов по напр. подгот. бакалавра и магистра «Психология» рек. УМО. – М.: Академия, 2007. – 239 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов. – СПб.: Академия, 2004. – 301 с.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального самоопределения личности: системогенетический подход // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2 – Том II. – С. 211-217.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

РАЗДЕЛ 6. РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014

А.В. Еремин

Проектное управление наукой в системе государственной политики Российской Федерации в XXI в.

Аннотация. Статья посвящена изучению государственной научной политики в контексте развития парадигмы проектного управления, которое становится основой современных механизмов управления научной сферой. Автор полагает, что в России создана нормативно-правовая база, позволяющая внедрить проектный метод управления наукой. В работе подчеркивается, что развитие тенденции к проектному управлению научной сферой прослеживается в стратегических и программных документах государства, в также в конкретных государственных программах, что свидетельствует о приоритетности проектного управления, которое становится парадигмой и для образовательных организаций современной России.

Ключевые слова: государственная политика, наука, проектное управление, нормативно-правовая база, стратегия, программа.

***A.V. Eremin* Project management of science in the system of state policy of the Russian Federation in the XXI century**

Abstract. The article is devoted to the study of the state scientific policy in the context of the development of the paradigm of project management, which becomes the basis of modern mechanisms of management of the scientific sphere. The author believes that Russia has created a legal framework that allows to implement the project management method of science. The paper emphasizes that the development of the tendency to project management of the scientific sphere is traced in the strategic and program documents of the state, as well as in specific state programs, which indicates the priority of project management, which becomes a paradigm for educational organizations of modern Russia.

Keywords: state policy, science, project management, regulatory framework, strategy, program.

Важной особенностью изменения финансирования науки в постсоветской России стал переход от субсидирования научных исследований в рамках государственных заданий к конкурсной системе распределения бюджетных средств, что спровоцировало развитие проектного управления научными исследованиями. В XXI веке существовало большое количество программ, по которым выделялось финансирование, получить которое можно было только в результате конкурса. Существовали государственные фонды: РГНФ, РФФИ, РФФИ, Фонд поддержки малого предпринимательства и др. Каждый из них имел большую линейку конкурсов. Ученые России в ситуации сокращения директивного государственного задания встали перед необходимостью подготовки заявок на конкурсы.

Особо отметим конкурсы по мегагрантам, одним из которых являлся конкурс по Постановлению правительства № 220 от 09.04.2010 г, целью которого стало «привлечение ученых с мировым именем, в том числе и наших соотечественников, проживающих за рубежом, в российские вузы, научные учреждения и государственные научные центры; создание научных лабораторий, способных конкурировать с ведущими лабораториями мира; получение научных результатов мирового уровня; создание условий для улучшения качественного состава научных и научно-педагогических кадров, эффективной системы мотивации научного труда; стимулирование притока молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий; создание устойчивых связей российских вузов, научных учреждений государственных академий наук и государственных научных центров Российской Федерации с ведущими мировыми научными школами; трансфер в экономику перспективных разработок, полученных в рамках проведенных научных исследований» [6].

Не менее важным являлось Постановление Правительства от 09.04.2010 г. № 218 «О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства» [7], в рамках которого каждый год проводятся конкурсы мегагрантов.

С целью развития инновационной инфраструктуры согласно Постановлению Правительства РФ от 09.04.2010 № 219 (ред. от 25.05.2016) «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования» [13] также проводились конкурсы мегарантов на получении финансирования.

Отметим, что государственное задание, как для РАН, так и для вузов осталось, но сокращалось с каждым годом. Более того для вузов было введено конкурсное распределение финансирования в вузах, к которым причислялись субсидии на НИР [4].

Констатируем тот факт, что в России утверждается проектная парадигма управления государственными программами, которая распространяется и на уровень субъектов Российской Федерации, включая высшие учебные заведения и подразделения РАН.

В стратегии научно-технического развития Российской Федерации, утвержденной указом Президента РФ от 01.12.2016 г., разработка и реализация проектной деятельности составляет основной дискурс документа. Весь документ насыщен такими понятиями, как «проект с государственным участием», «международный проект», «приоритетные проекты», «перспективный проект» и др. [17] В этом плане указ Президента РФ о приоритетных направлениях науки, технологии и техники, который был утвержден еще до стратегии научно-технического развития (16.12.2015), тоже задавал вектор проектного управления, так как в указе обозначены целевые ориентиры развития науки [18]. В 2017 году согласно Указу Президента РФ от 01.12.2016 и распоряжению Правительства от 24 июня 2017 года №1325-р появилась новая программа «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» на 2018-2025 годы [1]. Проектная деятельность в данном документе – основополагающая парадигма. В каждом разделе речь идет о реализации тех или иных проектов. Необходимо сказать, что и государственная программа ««Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы», утвержденная правительством Российской Федерации 15.04.2014 г. [10], также была подготовлена в русле проектной парадигмы.

Проектная матрица научной работы, утвердившаяся на гос-

ударственном уровне, является данностью современной России и основой развития науки в XXI веке, не случайно Правительство Российской Федерации перешло к стратегии реализации приоритетных проектов, которые затрагивают помимо науки и другие сферы жизни: здравоохранение, образование, экологию, поддержку материнства и детства и др.

В 2014 году увидели свет «Методические рекомендации по внедрению проектного управления в органах исполнительной власти», утвержденные Распоряжением Минэкономразвития России от 14.04.2014 г. № 26Р-АУ [15]. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 октября 2016 № 1050 [9], распоряжение Правительства Российской Федерации № 2165-р 2016 [16] устанавливали порядок организации проектной деятельности. Дополняли эти документы национальные стандарты в системе ГОСТ (Р 54869-2011, Р 54870-2011, Р ИСО 21500-2014) [2].

Очень важным рубежом в развитии парадигмы проектного управления стала реализация федеральных целевых программ, которые охватывали различные сферы. В сфере науки, например, это ФЦП «Научные и научно педагогические кадры инновационной России». Она действовала с 2009 по 2015 годы, была разработана концепция и паспорт программы до 2020 года, но была досрочно завершена [11]. Значимой для научной сферы стала программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2020 годы» [8]. Но стоит отметить, что, несмотря на укоренившуюся в сфере государственной власти парадигму проектного управления, на практике реализация государственных программ и ФЦП далеко не всегда соответствовала принципам проектного менеджмента. Это касается и органов государственной власти, ответственных за реализацию государственных программ, и высших учебных заведений России, и подразделений РАН. Данная проблема (несоответствие объявленных подходов и реальной практики) осознавалась на государственном уровне, что приводило к новым тактическим решениям по реализации ФЦП. Так, федеральная целевая программа «Развитие образования» (затрагивала и сферу научных исследований), существовавшая с 2006 года, была досрочно прекращена поста-

новлением Правительства от 12.10.2017 г. № 1243. С 2018 года начала действовать государственная программа «Развитие образования» до 2025 года [12]. Также была прекращена с 01.01.2018 года и интегрирована в государственную программу «Развитие образования» ФЦП «Русский язык». После такой трансформации постановлением Правительства Российской Федерации № 1642 от 27.12.2017 г. государственная программа «Развитие образования» была переведена на проектное управление с 2018 г. [5]. В программе четко обозначаются цели и выделяются конкретные проекты, которые должны быть реализованы.

Логическим завершением указанного вектора в научной сфере станет новый Закон о науке, который должен заменить Закон 1996 года. Проект Закона «О науке, научно-технической и инновационной деятельности» [14] планировалось внести в Правительство до июля 2018 года, однако сроки постоянно отодвигаются в связи с непростым характером разработки данного Закона. Ключевой основой данного Закона должен стать принцип, который обозначил экс-глава департамента науки и технологий Минобрнауки России С. Ю. Матвеев - «не прямое управление, а умное регулирование» (smart regulation)», а экс-глава Минобрнауки России О.Ю. Васильева отметила, что Закон должен обеспечить открытую, современную, компактную, технологичную систему управления наукой, позволяющую взаимодействовать исследователям, органам власти, разработчикам и предпринимателям [3].

Проект нового Закона о науке составлен в соответствии с принципами проектного управления. Он содержит информацию о видах и формах научной деятельности, об источниках финансирования, экспертной оценке результатов, о государственно-частном партнерстве, очерчивает границы проведения проектов от написания заявки на получение финансирования до коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности и внедрения инноваций.

Изменение в системе управления наукой было продиктовано необходимостью выполнения Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [18].

В соответствии с Указом до 1.10.2018 Президентом Российской Федерации была поставлена задача – подготовить программы национальных проектов, среди которых: «наука», «образование», «культура».

Целями проекта «наука» определены [18]:

- «обеспечение присутствия Российской Федерации в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития;
- обеспечение привлекательности работы в Российской Федерации для российских и зарубежных ведущих ученых и молодых перспективных исследователей;
- опережающее увеличение внутренних затрат на научные исследования и разработки за счет всех источников по сравнению с ростом валового внутреннего продукта страны».

Задачи [18]:

- «создание передовой инфраструктуры научных исследований и разработок, инновационной деятельности, включая создание и развитие сети уникальных научных установок класса «мегасайенс»;
- обновление не менее 50 процентов приборной базы ведущих организаций, выполняющих научные исследования и разработки;
- создание научных центров мирового уровня, включая сеть международных математических центров и центров геномных исследований;
- создание не менее 15 научно-образовательных центров мирового уровня на основе интеграции университетов и научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики;
- формирование целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров, обеспечивающей условия для осуществления молодыми учеными научных исследований и разработок, создания научных лабораторий и конкурентоспособных коллективов».

Отметим, что индикаторы программных документов, определяющие развитие проектной парадигмы в нормативно-правовой базе, не снимают проблему организационных сложно-

стей реализации государственных программ исполнителями. Более того, не понятно, каким образом ответственные за реализацию органы государственной власти, в том числе Министерство науки и высшего образования России, будут реализовывать программы в проектном контексте. Для этого нужны не только проектные управленцы, но гибкость системы органов государственной власти, готовой внедрять новые подходы. Тем не менее, вектор определен – это свидетельствует о том, что изменения должны произойти как в органах государственной власти, так и в высших учебных заведениях, и в системе РАН.

Библиографический список:

1. Государственная программа Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» на 2018-2025 годы. URL: <http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=097925f8-dd6b-436d-b9dc-83047eb10157> (дата обращения: 10.05.2018).
2. Национальные стандарты в системе ГОСТ (Р 54869-2011, Р 54870-2011, Р ИСО 21500-2014). URL:<http://www.gostinfo.ru/catalog/gostlist/> (дата обращения: 22.06.2018).
3. О новой редакции закона о науке. URL: <http://www.gpntb.ru/novosti-nauki-i-obrazovaniya/5087-o-novoj-redaktsii-zakona-o-nauke.html> (дата обращения: 11.09.2018).
4. Положение о формировании государственного задания образовательным организациям высшего образования, подведомственным Минобрнауки России, в сфере научной деятельности от 2.12.2013 № АП-125/14вн. URL: http://xn--80aahqqq7b.xn--p1ai/2016/common-documents/all?common_document_type=1&common_document_subtype=3 (дата обращения: 22.11.2018).
5. Постановление от 26 декабря 2017 года №1642. Государственная программа «Развитие образования» переводится на проектное управление с 2018 года. URL: <http://government.ru/docs/30832/> (дата обращения: 11.09.2018).
6. Постановление Правительства № 220 от 9.04.2010 «О мерах по привлечению ведущих ученых в российские образовательные организации высшего образования, научные учреждения и государственные научные центры Российской Федерации в рамках подпрограммы «Институциональное развитие научно-исследовательского сектора» государственной программы Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы». URL: http://www.p220.ru/phocadownload/post_p_rf_09_04_2010_220.pdf (дата обращения: 11.05.2018).
7. Постановление Правительства от 9.04.2010 г. № 218 «О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших

учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологического производства». URL: <http://p218.ru/images/programm/10.04.09-218.pdf> (дата обращения: 11.05.2018).

8. Постановление Правительства России от 21 мая 2013 г. № 426 «О федеральной целевой программе «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2020 годы»». URL: http://www.fcpir.ru/participation_in_program/formation_topics/resolution/ (дата обращения: 11.10.2018).

9. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 октября 2016 № 1050. URL: <https://gossluzhba.gov.ru/News/Details/32d597ed-3f02-4c43-841f-3705cf646270> (дата обращения: 19.06.2018).

10. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 301 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы». URL: <http://base.garant.ru/70643478/> (дата обращения: 15.10.2018).

11. Постановление Правительства РФ от 23 октября 2014 г. № 1094 «О внесении изменений в федеральную целевую программу «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы и досрочном прекращении ее реализации». URL: <http://base.garant.ru/70774564/> (дата обращения: 11.11.2018).

12. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. N 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 11.09.2018).

13. Постановлению Правительства РФ от 09.04.2010 N 219 (ред. от 25.05.2016) «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования». URL: <http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-09042010-n-219/> (дата обращения: 09.10.2018).

14. Проект Федерального закона «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации». URL: <http://www.consultant.ru/law/review/107184366.html/> (дата обращения: 11.09.2018).

15. Распоряжение Минэкономразвития России от 14.04.2014 г. № 26Р-АУ о «Методических рекомендациях и по внедрению проектного управления в органах исполнительной власти», утвержденные». URL: <http://economy.gov.ru/minec/about/structure/depstrategy/201404181> (дата обращения: 29.08.2018).

16. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 2165-р 2016 устанавливающие порядок организации проектной деятельности. URL:<http://static.government.ru/media/files/P6XR0VoOjKZwZZXPO6AVEBTV0LE0vxa.pdf> (дата обращения: 19.04.2018).

17. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». URL:<http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102416645> (дата обращения: 10.11.2018).

18. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации». URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102149065&rdk=&backlink=1> (дата обращения: 12.10.2018).

УДК:378.111

Л.В. Плуженская

Управление инновационной деятельностью в университете: проблемы и перспективы

Аннотация. Статья посвящена проблематике формирования стратегии инновационной деятельности университета, актуальной для процесса реструктуризации системы российского высшего образования. Как показывает практика проектирования, основные проблемы разработки инновационной стратегии связаны с выбором способа реализации инноваций и выявлением особенностей инновационной политики вуза.

Ключевые слова: стратегия развития вуза, инновационная стратегия, типы стратегий приращения знаний, инновационная политика.

L. V. Pluzhenskaya Innovation management at the University: problems and prospects

Abstract. The article is devoted to problems of formation of innovative strategy of university. The topic is relevant to the process of modernization of Russian system of higher education. As the practice of development, the main problems of designing an innovative strategy associated with the choice of the way of realization of innovations and with the identification of the features of innovation policy of the university.

Keywords: development strategy of the university, innovative strategy, types of strategies growth of knowledge, innovation policy.

Встав на путь достижения и поддержания высокого уровня национальной конкурентоспособности, Россия видит кардинальное преобразование экономики через формирование национальной инновационной системы (НИС). «НИС – это совокупность национальных государственных, частных и общественных организаций и механизмов их взаимодействия, в рамках которых осуществляется деятельность по созданию, хранению и распространению новых знаний и технологий» [1, с.7]. Началом, активизирующим этот процесс, Президент России видит образовательные структуры. В статье «О наших экономических задачах» В.В. Путин говорит о том, что, «...восстановление инновационного характера нашей экономики надо начинать с университетов – и как центров фундаментальной науки, и как кадровой основы инновационного развития», далее отмечая, что планируется «...проводить продуманную и согласованную с экспертным сообществом и общественностью реструктуризацию всей отрасли профессионального образования» [2].

Целью реструктуризации образования является формирование новой, более компактной и структурированной системы высшего образования, которая должна появиться как результат активно протекающих процессов слияния и ликвидации неэффективных вузов с одновременным опережающим развитием лидирующих университетов.

Первая волна модернизации началась в 2006 году. Пилотными площадками по отработке новых подходов к реальной интеграции образования, науки и бизнеса, адаптации профессионального образования к запросам экономики регионов стали Южный и Сибирский федеральные университеты (ФУ).

В 2010 году стартовала вторая волна, результатом которой стало создание федеральных университетов в Северо-Западном, Приволжском, Уральском и Дальневосточном федеральных округах. В настоящее время сеть ФУ включает в себя 9 вузов.

2008 год положил начало проекту создания сети национальных исследовательских университетов (далее – НИУ). Вне конкурса был присвоен статус Национальному исследовательскому ядерному университету – МИФИ и Национальному исследовательскому технологическому университету – МИСиС. По ре-

результатам первого открытого конкурса среди университетов РФ на получение статуса НИУ в 2009 году были определены 12 вузов, по результатам второго конкурса в 2010 году – еще 15 вузов. В настоящее время сеть НИУ включает в себя 29 вузов. Конкурс НИУ стал реальным логичным продолжением инициативы по поддержке инновационных программ развития вузов. Для специализированных вузов естественной является модель развития университета и признания его НИУ, а для классических университетов возможны два пути развития: признание его федеральным университетом или исследовательским университетом. Сегодня ассоциацию ведущих университетов РФ, в состав которой входят вузы – лидеры России, составляют федеральные университеты (ФУ), национальные исследовательские университеты (НИУ) и классические университеты мирового класса: Московский государственный университет и Санкт-Петербургский государственный университет.

Однако рейтинг вузов России 2013-2016 гг., составленный аналитиками Рейтингового агентства «Эксперт РА», показывает, что укрупнение вузов не стало панацеей для системы высшего образования. По мнению экспертов, рейтинг не выявил явной связи между укрупнением вуза и повышением его конкурентоспособности. Так, из 20 крупнейших вузов России в число лидеров рейтинга вошли только 7 вузов.

Участие университета, не вошедшего в ассоциацию ведущих вузов страны, в рейтинге является необходимым условием для участия в функционировании экономики знаний, т.к. целенаправленное формирование новых знаний происходит в конкурентной среде и, как следствие, на основе конкурентного финансирования со стороны государства.

По мнению исследователей, вопрос о необходимости разработки формализованной аутентичной стратегии развития каждым вузом не имеет однозначного решения.

Целый ряд исследователей (например, Р. Дарендорф) высказываются против идеи стратегического планирования работы университета, называя его инструментом, который может быть использован только в чрезвычайных ситуациях. В качестве аргумента они называют отсутствие контроля вуза за развитием внешней ситуации и отсутствием прав регулирования ситуации.

А коль контроль и возможность влияния на ситуацию отсутствуют, то образовательное учреждение должно ориентироваться лишь на оперативное управление, что оно и делает, составляя ежегодный бюджет или готовясь к очередной аккредитации.

Другая категория исследователей (Келлер, Д. Дау, Д. Дундерштадт, П. Лоранж) считает, что вуз нуждается в стратегическом планировании. Присутствуют различные тонкости в аргументации, но все доводы в целом можно свести к следующему: структурирование творческой активности в образовательном учреждении необходимо во избежание конфликта между академической бюрократией и творческим потенциалом персонала вуза.

Горизонт перспективы развития организации и пути обеспечения долгосрочных конкурентных преимуществ на соответствующих товарных рынках в целом определяет корпоративная стратегия развития. Отметим, что общепринятого понятия «стратегия развития» не существует. Традиционно понятие «стратегия» толкуется либо как программа, либо как план, либо как набор правил для достижения целей. Корпоративная стратегия развития детерминирована миссией организации и целями развития организации. На корпоративном уровне стратегия охватывает такие важнейшие вопросы, как выбор видов хозяйственной деятельности, различные формы конгломератной реорганизации (слияния и поглощения), принципы распределения всех основных видов ресурсов между отдельными стратегическими зонами хозяйствования и стратегическими хозяйственными единицами. Реализацию корпоративной стратегии призваны обеспечить ресурсные политики, декларирующие условия достижения цели на определенный период и стратегии управления различными видами ресурсов.

Обеспечить переход вуза из режима ритмичного функционирования в режим развития позволяет разработка принципиально новой стратегии, которая позволяет вузу гибко вписываться и успешно адаптироваться к быстро меняющимся – как внешним, так и внутренним – условиям. Сущность такой корпоративной стратегии развития университета может составлять одна из концепций: концепция тройной спирали; концепция треугольни-

ка знаний; концепция третьей миссии университета; концепция закрытых инноваций; концепция открытых инноваций.

Концепция тройной спирали Г. Ицковица и Л. Лейдесдорфа «University-Industry-Government» является наиболее значимой с точки зрения мирового инновационного сообщества. Сущность концепции детерминирована союзом власти, бизнеса и высшей школы, которые представляют собой ключевые компоненты НИС. Функционирование «тройной спирали» обеспечивают: эволюционизм; аналогия с живыми системами; открытость, приоритет горизонтальных связей перед вертикальными; первичность знаниевых, нематериальных ценностей и вторичность ресурсных. По результатам проведенных исследований, в настоящее время в России развиваются не «тройные», а «двойные спирали» отношений, представляющие следующие четыре вида парных связей:

(1) Государство – фундаментальная наука. (2) Наука – бизнес. (3) Государство – сырьевые отрасли промышленности. (4) Государство – остальной бизнес.

Интеграция приоритетов РФ и интересов частного бизнеса как частно-государственного партнерства способствуют возникновению идеальной ситуации для высшей школы – возникает возможность реализации потенциала университетов, что и оставляет ключевую компетенцию вуза в развивающейся инновационной системе России.

Сущность **концепции «треугольника знаний»** состоит в интеграции элементов «треугольника знаний»: образования, исследований и инноваций, что способствует появлению синергетического эффекта. По мнению специалистов в практике объединения всех трех ключевых элементов НИС в ведущих вузах России один из элементов, а именно «инновации», является системообразующим компонентом «треугольника знаний» в развитии интеграционных процессов в сфере науки, образования и инноваций.

Концепция третьей миссии университета основывается на том, что в условиях экономики знаний университеты помимо выполнения основных двух функций вуза: подготовки кадров и проведение научных исследований, становятся участниками процессов отраслевого и регионального экономического разви-

тия. В реалиях сегодняшних дней миссия университета не ограничивается только требованием подготовки кадров, адекватных запросам рынка труда, а расширяется до развития способности активно влиять на региональный рынок труда и умения создавать рабочие места в приоритетных отраслях развития экономики. Достижение этого возможно только при условии взаимодействия образования, науки и инноваций.

Одним из механизмов **реализации концепции открытых инноваций** являются «инновационные региональные кластеры» и «технологические платформы», в которых университеты принимают самое активное участие.

Механизмом реализации каждой из концепций является **инновационный процесс**. Область функционирования инновационного процесса составляет совокупность результатов – результаты интеллектуальной деятельности (РИД). Механизмом, обеспечивающим правовое регулирование инновационного процесса, является государственная политика в области интеллектуальной собственности. Эффективность процесса внедрения инноваций в организации определяется наличием четкой отлаженной системы планирования и контроля процедур кредитования, инвестирования и налогообложения НИОКР.

Существует несколько концептуальных моделей, позволяющих идентифицировать определенный набор действий в качестве стратегии.

Исследователи выделяют четыре типа стратегии приращенния знания: копирование, заимствование, имитация, генерация.

Второй проблемой при разработке инновационной стратегии является выбор принципов передачи знаний с целью их коммерциализации. Практика позволила выделить следующие механизмы передачи знаний: диффузия знаний в овеществленной и не овеществленной формах; диффузия современных технологий, готовых к применению; процессы передачи интеллектуальной собственности; выращивание технологических предприятий; активная роль образования [3].

Диффузия знаний – распределение знаний в пределах организации и обеспечение доступа к ним в приемлемой для сотрудников организации форме[4].

Третьей серьезной проблемой является выбор политики внедрения инноваций в коллективе. В теории известны следующие типы политики нововведений:

- директивная;
- политика переговоров;
- политика достижения общих целей;
- аналитическая политика;
- политика проб и ошибок.

Особенность **директивной политики** составляет то, что нововведения проводятся топ-менеджментом без привлечения членов коллектива. Целью такой политики являются быстрые изменения в условиях кризисной ситуации, и члены коллектива вынуждены смиряться с изменениями в силу их неизбежности. Необходимым условием является сильная личность менеджера, наличие необходимой информации и возможности подавить сопротивление коллектива; менеджер при этом должен обладать значительными полномочиями и необходимой стойкостью, чтобы довести начатые изменения до конца. Как правило, политика директивных изменений эффективна в случае невозможности применения других политик.

Сущностью **политики переговоров** является то, что менеджер становится инициатором нововведения, однако проводит переговоры с коллективом, и возможен вариант частичных уступок и взаимных соглашений. Члены коллектива могут высказать свое мнение и понимание сути нововведений.

Суть **политики достижения общих целей** состоит в том, что менеджеры, привлекая консультантов – специалистов в области менеджмента, не только получают согласие коллектива на внедрение нововведений, но и ставят перед каждым членом организации цели внедрения нововведения, определяя их ответственность за достижение целей, как личных, так и всей организации.

При реализации **аналитической политики** менеджер привлекает специалистов – экспертов, которые изучают проблему, собирают информацию, анализируют ее и разрабатывают оптимальные решения, не привлекая коллектив работников и не учитывая их личные проблемы.

Если менеджер не может сформулировать проблему достаточно четко, то используется **политика проб и ошибок**. К внедрению нововведений привлекаются группы работников, которые пробуют подходы к решению проблемы и учатся на своих ошибках.

На выбор политики изменений оказывают влияние следующие факторы: темп осуществления изменений; степень и вид сопротивления коллектива; наличие полномочий у инициатора изменений; наличие необходимой информации; наличие кризисной ситуации в организации.

Наибольшее влияние оказывает **фактор времени** как показатель темпа осуществления изменений. При необходимости быстрых изменений требуется четко спланированное нововведение, незначительное привлечение коллектива и жесткое преодоление любых сопротивлений членов коллектива.

При наличии времени возможен нечеткий план действий, вовлечение членов коллектива в процесс внедрения нововведений, и «мягкое» стремление погасить сопротивление сотрудников коллектива путем увещаний и обещаний, что позволяет увеличивать публичный капитал топ – менеджеров.

Таким образом, к определенным организационным условиям, к определенному уровню развития вуза как корпорации, к определенному ресурсному направлению менеджмента в каждый период времени должна быть выработана соответствующая инновационная политика, а совокупность политик является проекцией стратегии вуза на данном этапе его развития. Исходя из принципов, заявленных в политике, устанавливаются взаимосвязанные краткосрочные цели и определяется система процессов для их достижения по разработанным сценариям развития вуза.

Библиографический список:

1. НТР и мировая политика: учеб. пособие / Под ред. А.В. Бирюкова, А.В. Крутских. – М.: МГИМО – Университет, 2010. – 252 с.
2. Путин В.В. О наших экономических задачах // Ведомости. – 2013. – 30 января // URL: <http://www.itvnet.ru/content/show/statya-vladimiraputina-o-nashih-ekonomicheskikh-zadachah-polnii-tekst.html>
3. Логунов В.Н., Корчагин Ю.А. Инвестиционная и инновационная политика государства. – М., 2008.
4. Решение Совета глав правительств СНГ «О Межгосударственной программе инновационного сотрудничества государств-участников

Д.Т. Березин, С.Л. Таланов

Повышение финансовой и экономической грамотности студентов неэкономических специальностей

Аннотация. Анализируется уровень финансовой грамотности среди студенческой молодежи. По результатам проведенного социологического исследования делается вывод, что у значительной части студентов отсутствует грамотное отношение к финансам. Студенты минимально включены в инвестиционные и кредитные операции. Большинство опрошенных не умеют управлять жизненными событиями и осуществлять их планирование, в результате постоянный стресс от отсутствия необходимых финансовых средств. Автор приходит к выводу, что вузы в рамках экономического образования и экономической социализации пытаются ликвидировать пробелы в сфере экономической и финансовой грамотности у студентов, но при существующем положении дел одним вузам эту проблему не решить. Авторами предлагаются мероприятия, направленные на повышение финансовой и экономической грамотности.

Ключевые слова: финансовое планирование, финансовая грамотность, экономическая социализация, студенты, вузы.

D.T. Berezin, S.L. Talanov Upgrading of financial and economical skills of students non-economy branch of study

Abstract. It's analysed the level of financial skills of students. We based on the results of social research and show that the most part of students haven't an expert attitude to finance. Students include in investing and credit operation on minimum. The most part of respondents can't rule or planning the events of their life, as a result, they have permanent stress because of absence of necessary finance. The author make a conclusion that the university's in their economical education and economical socialization try to shut the holes in economical and financial skills of students. But in current situation they can't to decide the problem by their own forces. The author offersome actions for upgrading of ficialand economical skills.

Keywords: finance planning, financial skills, economical socialization, students, university.

Актуальность исследования. Качество и уровень жизни в стране во многом зависят от финансовой активности населения. В последнее время власти ряда стран мира, в том числе и Правительство РФ, стали уделять серьезное внимание повышению финансовой грамотности населения. Проведенный нами вторичный анализ показал, что, как правило, финансовую грамотность повышают через проведение дополнительных научно-практических конференций, круглых столов, выпуск видео роликов и специальных брошюр. Кроме того, вторичный анализ демонстрирует, что, несмотря на разработанные на разных уровнях власти программы по повышению финансовой грамотности все равно наблюдается рост просроченных кредитов, а также рост просроченной задолженности в сегменте микрозаймов физическими лицами.

Учитывая все вышеизложенное, мы провели социологическое исследование на территории Ярославской области с целью анализа уровня финансовой грамотности и финансовой активности студенческой молодежи.

Эмпирическая база исследования.

Осуществлен опрос студентов в 2017-2018 гг.:

- Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ);
- Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова (ЯрГУ);
- Орловского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС);

Выборка квотная. Выборочная совокупность $n=1100$. Переменные квотирования: пол, возраст, вуз.

Проведен опрос профессорско-преподавательского состава вузов (выборочная совокупность $n=10$).

Проведен вторичный анализ данных социологических исследований, проведенных сотрудниками института социологии РАН, а также преподавателями социологической лаборатории «Социологические исследования» при кафедре политологии и социологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Методологической основой исследования выступили научные работы О. А. Коряковцевой, И. Ю. Тархановой, Т. Г. Доссэ,

Т. В. Бугайчук, С. Л. Таланова, В. Н. Кудашова, О. В. Епархиной и ряда других ученых. [1, 2, 3, 4, 5, 6]

При проведении исследования использованы такие методы как факторный анализ, причинно-следственный анализ, системный анализ.

Гипотезы исследования:

1. Большая часть студенческой молодежи не рационально использует временно свободные денежные средства. При этом рациональность использования денег зависит не только от финансовой грамотности, доходов индивидов, но и гендерных особенностей.
2. Качество управления студентами своими свободными денежными средствами находится на низком уровне, что является угрозой для динамичного развития экономики страны.
3. Студенческая молодежь не имеет финансовых резервов, что в условиях нестабильной финансовой ситуации в государстве может способствовать дополнительной напряженности в обществе.
4. Девушки в большей степени, чем юноши стремятся увеличить свою финансовую самостоятельность.
5. Уровень финансовых знаний у юношей выше, чем у девушек. Это связано с тем, что юноши более активно анализируют информацию в финансовой сфере, чем девушки.
6. Несмотря на то, что девушки в большей своей массе подрабатывают в свободное от учебы время, они больше несут финансовых потерь, чем юноши. Это обусловлено тем, что юноши меньше попадают в различные мошеннические схемы, чем девушки, а также в силу того, что юноши в большей степени, чем девушки принимают решения на основе планирования, а не эмоций.

Результаты исследования

Сначала нас как исследователей интересовало, планируют ли студенты свой бюджет (табл. 1).

Таблица 1

Ответы респондентов на вопрос: «Планируете ли вы свой бюджет?» (в %, от числа ответивших)

Ответы	Студенты, n=1100
---------------	-------------------------

	Юноши n=500	Девушки n=600
Планирую на месяц	34	67
Планирую на два месяца	16	8
Планирую на три месяца	11	5
Планирую на четыре месяца	–	–
Планирую на пять месяцев	–	–
Планирую на полгода	7	5
Планирую на год	6	5
Не планирую свой бюджет	26	10

34 % юношей и 67 % девушек указали, что планируют свой бюджет на месяц. Только 11 % юношей и 5 % девушек планируют свои доходы и расходы на три ближайших месяца. 26 % юношей и 10 % девушек отметили, что не планируют бюджет. 67 % юношей и 73 % девушек пояснили, что периодически забирают деньги у родных, друзей и знакомых.

Респонденты имели возможность пояснить свои ответы. Только 5 % девушек отметили, что они открыли сберегательный счет для откладывания денег с целью накопить на свадьбу.

Далее мы изучали, подрабатывают ли наши респонденты в свободное от учебы время (табл. 2).

Таблица 2

Ответы респондентов на вопрос: «Подрабатываете ли вы в свободное от учебы время?» (в %, от числа ответивших)

Ответы	Студенты, n=1100	
	Юноши n=500	Девушки n=600
Да	8	37
Нет	92	63

Как видно из ответов студентов, только 8 % юношей и 37 % девушек подрабатывают в свободное от учебы время, это притом, что опрос проводился среди студентов 3-4 курсов очной формы обучения. Большинство студентов указали, что им помогают родители и родственники (бабушки, дедушки).

Далее нас как исследователей интересовало, на что расходуют наши респонденты свои доходы (табл. 3).

Таблица 3

Ответы респондентов на вопрос: «Расходы вашего бюджета?» (в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты, n=1100	
	Юноши n=500	Девушки n=600
Досуг и увлечения (кинотеатры, дискотеки и т.п.)	81	92
Питание вне дома (Питание в кафе, ресторанах и т. п.)	74	58
Транспорт (билеты на общественный транспорт и т. п.)	62	39
Периодические платежи (мобильный телефон, доступ в Интернет и т.п.)	42	35
Карманные расходы	38	23
Подарки (родственникам, друзьям, любимым)	36	17
Одежда и обувь	29	74
Спорт (Оплата посещений бассейна, тренажерного зала и т.д.)	20	17
Автомобиль (Расходы на бензин, штрафы, мойку и т.д.)	20	31
Праздники (Расходы, связанные с празднованием дней рождений, юбилеев и пр.)	17	19
Домашнее питание	14	35
Отдых (Оплата путевки в санатории, экскурсии, и пр.)	12	35
Обязательные платежи (квартирная плата, коммунальные платежи, выплата процентов за пользование кредитом и т.п.)	12	18
Свободные средства (Покупка валюты, акций, открытие счета в банке и т.д.)	12	15
Домашние питомцы (Расходы на содержание домашних животных и птиц и т.д.)	11	18
Личная гигиена (посещение сауны, парикмахерской и пр.)	5	38
Здоровье (Приобретение лекарства, массаж и т.п.)	7	32
Образование (Покупка учебников, услуги репетитора и т.д.)	5	8
Дом, хозяйство (Расходы на приобретение предметов для дома)	–	8

**Количество процентов по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.*

81 % юношей и 92 % девушек отметили, что большую часть расходов бюджета составляют траты на досуг и увлечения. Только 12 % юношей и 15 % девушек свободные деньги тратят

на покупку валюты, акций и т. п.

Интересен тот факт, что 84 % юношей и 60 % девушек указали, что не отдают часть своих доходов родителям, полагая, что родители им должны помогать, пока они не закончат обучение в вузе.

Далее мы решили проанализировать приоритеты наших респондентов (табл. 4).

Таблица 4

Ответы респондентов на вопрос: «Приоритеты в вашей жизни» (в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты, n=1100	
	Юноши n=500	Девушки n=600
друзья, отношения с другими людьми	58	62
свободное время, отдых, спорт, хобби, путешествия	38	52
карьера, работа, бизнес, профессиональный рост	27	43
финансы, доходы, сокращение долгов, инвестиции	14	21
личностное развитие, обучение	12	29
здоровье;	5	8
создать семью, родить детей	—	44

**Количество процентов по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.*

58 % юношей и 62 % девушек отметили, что для них самое главное это общение с друзьями и отношения с другими людьми. Примечательно, что о проблемах со здоровьем почти никто не задумывается. Кроме того, 44 % девушек планируют в ближайшем будущем создать семью.

Далее мы анализировали, что планируют делать студенты со свободными деньгами, если они вдруг у них появятся в большом количестве (табл. 5).

Таблица 5

Ответы респондентов на вопрос: «У вас появились свободные деньги, как их потратите?» (в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты, n=1100	
	Юноши n=500	Девушки n=600
Потратить на желанные вещи (модная одежда, украшения, походы в ресторан, поехать заграни-	65	89

цу, хобби и т.п.)		
Потратить на необходимые вещи (продукты, основная одежда и т.п.)	17	43
Открою сберегательный счет для откладывания денег	14	21
Куплю акции	10	-
Потратить на сбережения (в том числе на погашение долгов).	7	9
Другое	5	6

**Количество процентов по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.*

Как видно по результатам опроса, 65 % юношей и 89 % девушек временно свободные денежные средства готовы потратить на модную одежду, украшения, поездку за границу и т. п. Только 14 % юношей и 21 % девушек свободные денежные средства попытаются приумножить.

Таблица 6

Ответы респондентов на вопрос: «Какие мероприятия необходимо проводить для повышения финансовой и экономической грамотности?» (в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты, n=1100	
	Юноши n=500	Девушки n=600
Создать специальный интернет сайт	81	90
Ввести дополнительные экономические дисциплины	63	78
Выпускать видео ролики и издавать брошюры	48	82
Проводить круглые столы, на которые приглашать финансовых консультантов и ведущих экономистов	45	31
Проводить научно-практические конференции	32	40

**Количество процентов по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.*

Большинство студентов (81 % юношей и 90 % девушек) считают, что для повышения финансовой и экономической грамотности должен быть специальный интернет сайт, на котором будет постоянно обновляться самая современная информация в сфере финансов и экономики.

В ходе глубинного интервью преподавателей ряда вузов, было установлено, что в учебных заведениях стремятся совер-

шенствовать знания студентов в сфере экономики и финансов, в частности периодически приглашаются для проведения открытых лекции ведущие преподаватели и экономисты страны. В то же время преподаватели вузов считают, что необходимо обновление государственного стандарта, введение новых экономических дисциплин для студентов неэкономических специальностей за счет вариативной части.

Заключение. В ходе проведенного социологического исследования нашли подтверждение основные авторские гипотезы.

Считаем, что для повышения финансовой и экономической грамотности необходимо:

- систематически и целенаправленно проводить мониторинг финансовой грамотности студенческой молодежи;
- повышать квалификацию профессорско-преподавательского состава вузов в сфере финансов и экономики;
- создать специальные образовательные интернет ресурсы;
- периодически выпускать информационные и образовательные материалы;
- внести поправки в федеральные стандарты, в частности для студентов не экономических специальностей ввести в учебный план ряд дисциплин по экономике и финансам;
- в средних общеобразовательных школах усилить подготовку по экономическим знаниям. С этой целью ввести в школах дисциплины с углубленной финансовой и экономической подготовкой.

Библиографический список:

1. Березин Д.Т., Климова Л.В., Киселев С.А., Завернягин С.А. Влияние гендерных особенностей будущих бакалавров в области управления организацией на выбор их личностных ценностей // Наука, образование и инновации в современном мире. Материалы национально-практической конференции. – Воронеж: ВГУ, 2018. – С. 67-73.
2. Епархина О. В., Титова Л. Г. Гражданское просвещение как процесс: становление системы. // Университет в глобальном мире: новый статус и миссия. Сборник материалов XI Международной научной конференции. – М.: МГУ, 2017. – С. 900-902.

3. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Доссэ Т.Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 100-103.
4. Таланов Н.С. Роль обществознания в повышении финансовой грамотности учащихся средних общеобразовательных школ // Старт в науке. – 2018. – № 1. – С. 72-74.
5. Таланов С.Л., Кудашов В.Н. Особенности экономической социализации студентов вузов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 6. – С. 34-39.
6. 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.

УДК 37.017

Н.М. Купцов

Повышение квалификации офицеров по развитию общекультурных компетенций военнослужащих

Аннотация. Статья посвящена повышению профессиональной компетентности офицеров в вопросах развития общекультурных компетенций военнослужащих. Автор статьи отмечает, что с целью успешного решения задач обучения личного состава и развития у них компетенций руководитель занятия должен обладать глубокими знаниями и твердыми умениями в области военно-политической работы, при этом, повысив квалификацию, руководитель занятия по военно-политической работе сделает образовательный процесс достаточно эффективным и результативным.

Ключевые слова: военно-политическая работа, руководитель занятия, обучаемый, общекультурные компетенции, профессиональная компетентность, повышение квалификации.

***N.M. Kuptsov* Advanced training of officers for the development of general cultural competencies of military personnel**

Abstract. The article is devoted to improving the professional competence of officers in the development of general cultural competencies of military personnel. The author of the article notes that in order to successfully solve the tasks of training personnel and develop their competences, the

class leader must have deep knowledge and solid skills in the field of military-political work. quite effective and efficient.

Keywords: military-political work, class leader, student, general cultural competences, professional competence, professional development.

Военно-политическая работа представляет собой комплекс согласованных и взаимосвязанных по целям, задачам, месту и времени действий командиров и других должностных лиц по формированию идейно убежденной и сильной духом личности военнослужащего, сплоченных воинских коллективов, способных к выполнению поставленных задач в любых условиях.

Одним из успешных условий решения всей совокупности поставленных целей и задач военно-политической работы является их умелая реализация в ходе каждого занятия, продуманное планирование и четкая организация всех звеньев. При этом важное значение имеет становление полученных знаний основой для самооценки каждым военнослужащим своей жизненной позиции, понимания смысла воинской службы, причастности и готовности к защите Родины [6].

Руководитель занятия по военно-политической работе должен не только хорошо знать военные вопросы и видеть перспективы их развития, он также обязан уметь ориентироваться в сложном переплетении политических, экономических, технических проблем, правильно понимать их и предвидеть.

В ежегодных посланиях Президента Российской Федерации Федеральному Собранию обращается внимание на то, что «попытки навязать другим странам якобы более прогрессивную модель развития на деле оборачивались регрессом, варварством, большой кровью». Подобное влияние, изменяя среду, в которой формируется мировоззрение военнослужащих разрушают существующую в сознании «картину мира», пробелы в которой заполняются предлагаемыми извне «истинами».

Представляется, что деятельность военнослужащих, сопряженная с выполнением задач по вооруженной охране и защите интересов Российской Федерации, малоэффективна без осознанного принятия ее участниками духовно нравственных, ценностных, профессиональных основ службы, ответственности за судьбу Отечества. Рассогласованность между факторами информационной среды, в которую включен военнослужащий, и императивами военно-профессиональной деятельности требует

придания их мировоззрению устойчивости [1].

В связи с этим встает вопрос компетентности руководителя занятия. От степени компетентности руководителя занятия напрямую зависит формирование у обучаемого личного состава знаний, навыков и умений в соответствии с программой.

В основе профессиональной компетентности руководителя занятия, а в воинских частях и подразделениях в его роли выступает офицер, являются его профессиональные знания и умения. Под профессиональной компетентностью руководителя занятия необходимо понимать владение им всей совокупностью знаний, навыков, умений, необходимых для успешного выполнения профессиональной педагогической деятельности.

В связи со спецификой решения стоящих задач перед личным составом воинских частей и подразделений встает вопрос о подготовке квалифицированных кадров путем переподготовки и повышения квалификации. Дополнительное образование – это процесс, состоящий из ряда отдельных, персонифицированных уровней и ступеней учебно-научного, познавательного и производственного процессов, которые обеспечивают профессионально-образовательную траекторию деятельности человека в течение всей его жизни, а также необходимые условия для развития его личностных и творческих способностей с целью поддержания востребованности человека на рынке труда.

Дополнительное профессиональное образование, как любая организованная систематичная образовательная деятельность за пределами базовой системы профессионального образования, оказывающая дополнительные профессионально-образовательные услуги специалистам в целях развития и совершенствования профессиональной деятельности, представляет собой автономный компонент общей системы непрерывного образования [2].

С целью выявления уровня подготовки руководителей занятий в апреле 2018 года проводилось изучение офицерского состава. По итогам изучения 50 человек выявились результаты:

1. Первоначальное базовое высшее образование имеют 100 %.
2. Время прошедшее после получения базового образования в учебном заведении: 60 % – более 15 лет, 10 % – более 10 лет, 30 % – более 5 лет.

3. Наличие второго высшего образования: 5 %.
4. Прохождение переподготовки, повышение квалификации, получение дополнительной специальности: 10 % проходили переподготовку по основной специальности, 10 % проходили переподготовку по совмещенной (смежной) специальности, 10 % получили переподготовку по специальности, дающей право ведения профессиональной деятельности в определенной сфере.
5. Использование досугового времени для самоподготовки и развитие дополнительных компетенций: 20 % изученных.

Таким образом видно, что 70 % офицеров, получив основное высшее образование, используют только эти базовые знания при проведении занятий с военнослужащими. Высвечивается одна из проблем, а именно, не проводится повышение квалификации руководителей занятий, совершенствование их профессионального уровня, развитие кругозора и мышления, совершенствование личностных качеств, в связи с чем не в полной мере решаются задачи обучения и воспитания.

Общая плановая переподготовка и повышение квалификации преподавателей позволяет осуществить своего рода синтез научных знаний, организационно-методического искусства и личных качеств.

С целью выявления категорий военнослужащих, призванных на военную службу в весеннем призыве 2018 года, личностных особенностей и определения уровня их подготовки для дальнейшей профессиональной деятельности, проводилось психологическое обследование [6].

По итогам обследования 135 военнослужащих выявлены результаты:

1. Воспитание: 37 % военнослужащих воспитывались в неполных семьях или без родителей;
2. Уровень образования до службы: основное (9 классов) – 30 %, общее среднее (11 классов) – 12 %, начальное профессиональное – 32 %, среднее профессиональное – 16 %, высшее профессиональное – 10 %;
3. Желание служить в Вооруженных Силах: 32 % пришли служить с желанием, 60 % – будут служить, руководствуясь руководящими документами, 8 % – не желают продолжать во-

енную службу;

4. Группа наблюдения: 11 % военнослужащих имеют приводы в полицию;

5. Адаптационный потенциал: 21 % – имеют низкий уровень, 79 % военнослужащих группы «коррекция» имеют удовлетворительный и неудовлетворительный уровни нервно-психической устойчивости.

6. Имеющие спортивный разряд или звание: 9% военнослужащих.

В связи с этим необходимо учитывать личностные качества в процессе обучения и прохождения службы.

В рамках общественно-государственной подготовки у обучаемых должны быть развиты общекультурные компетенции:

- осознание значимости профессии Защитника Отечества;
- способность добросовестно исполнять профессиональные обязанности, в том числе и по окончании прохождения службы;
- способность к анализу и восприятию информации в условиях информационного противодействия в мире;
- уважительное отношение к праву и законам;
- стремление к саморазвитию и повышению своего мастерства, овладения новыми специальностями;
- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;
- способность анализировать социально значимые проблемы и процессы в мире и стране.

Общекультурные компетенции отражают способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию, а также готовность к жизнедеятельности в контексте социального взаимодействия. Данные компетенции позволяют военнослужащему не терять связь с обществом, процессами происходящими в мире и быть подготовленным к дальнейшему саморазвитию по окончании прохождения службы [4].

Развитие общекультурных компетенций в полной мере реа-

лизуется при условии использования в процессе обучения новых педагогических технологий, что достигается при переподготовке и повышении квалификации руководителей занятий.

Процесс обучения взрослых весьма специфичен. Процесс переподготовки и повышения квалификации позволяет реализовать комплекс конкретных целей:

1. Повышение компетентности по специальностям.
2. Овладения новыми технологиями, формами, методами, а также средствами обучения и воспитания с учетом информационных технологий.
3. Овладение методологией и методами повышения квалификации и их внедрением в практическую деятельность.

Применительно к дисциплине военно-политическая работа, использование инноваций, полученных при подготовке и повышении квалификации при проведении занятий позволяет ввести новые цели, методы и формы обучения и воспитания, организовать совместную деятельность руководителей занятия и обучаемых, имеющих целью повышение их эффективности и ведущее к организации качественно нового процесса боевой выучки личного состава [3].

Таким образом, становится ясно, что дополнительное образование и повышение квалификации офицерского корпуса, а также грамотное управление этим процессом позволяют обеспечить качественное выполнение программы боевой подготовки. Несоблюдение требований программ боевой подготовки грозит разрывом, дестабилизацией единого образовательного пространства, нарушением преемственности в развитии профессионального потенциала как условия поддержания высокой боеготовности и боеспособности частей и подразделений в век информационных войн и противоборств в мире [4].

Библиографический список:

1. Власеко А.С. Научные аспекты формирования мировоззрения военнослужащих в процессе общественно-государственной подготовки // – Вестник Университета. – 2014. – № 9. – С. 241-244.
2. Козлова Н.И. Дополнительное профессионально-педагогическое образование взрослых как структурный компонент концептуальной модели непрерывности обучения // Педагогика. – 2013. – № 1 (33). – С. 58-64.
3. Подгорных Ю.Д. Педагогика высшей военной школы. – Тверь,

2004. – 287 с.

4. Смирнова Е.И. Общекультурные компетенции как результат подготовки будущих специалистов // Омский научный вестник. – 2010. – № 4 (89). – С. 107-110.

5. Шарухин А.П., Шимко С.Ю. Педагогические инновации в боевой подготовке: сущность и характерные черты // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2010. – № 4 (48). – С. 209-213.

6. Яковлева М.О., Тарханова И.Ю. Специфика адаптационного процесса военнослужащих к условиям армейской среды // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XXV междунар. науч.-практ. конф. – № 1(25). – М.: Изд. «МЦНО», 2019. – С. 98-104.

УДК 372.8

Л.Н. Вдовина, Е.А. Кузнецова

Формирование здоровьесберегающей среды педагогических работников

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о состоянии здоровьесберегающей среды преподавателей, о мерах ее формирования и становления. Рассматриваются факторы риска труда, которые ставят под угрозу благоприятное формирование здоровьесберегающей среды. Авторы описывают проведенное в условиях ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа» исследование и представляют его результаты. Особое внимание в работе уделяется средствам профилактики и формирования здоровьесберегающей среды.

Ключевые слова: здоровьесберегающая среда, факторы риска, педагогический работник, профессиональная гигиена, профилактика.

***L.N. Vdovina, E.A. Kuznetsova* Formation of the health-saving environment of pedagogical workers**

Abstract. The article deals with the issue of the state of teachers' health-saving environment, about the measures of its formation. The risk factors of labor that threaten the favorable formation of a health-saving environment are considered. The authors describe the research carried out in the conditions of "New school" and provide its results. Special attention is paid to the means of prevention and the formation of a health-saving environment.

Keywords: health-saving environment, risk factors, teacher, professional hygiene, prevention.

Актуальность данного исследования. В современном рос-

сийском обществе важной проблемой становится создание условий для качественного развития и становления сферы образования. В этом процессе заинтересованы государство и общество, а также каждый непосредственный участник образовательного процесса. Уровень образовательного развития страны в общем характеризуется высоким динамизмом и напрямую зависит от того продуктивного объема выполняемой работы, который приходится на педагогических работников. Условия, в которых осуществляется их педагогическая деятельность, не всегда можно признать благоприятными, а некоторые из них содержат факторы риска и оказывают пагубное воздействие на организм человека.

Поскольку категория «педагогические работники» широка в своем понимании, в нее входит множество педагогических кадров [1]. Согласно ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» «... педагогический работник – это лицо, которое занимается практической деятельностью на профессиональной основе по воспитанию и образованию обучающихся...». Это преподаватели, педагоги, воспитатели, педагоги-психологи, организаторы, логопеды, методисты, тьюторы, заведующие и директора образовательных учреждений, а также научно-педагогический состав организаций и многие другие. Для изучения факторов риска труда нами была выбрана категория преподавателей.

Целью нашего исследования является изучение факторов риска гигиены труда преподавателей, а также разработка рекомендаций по совершенствованию профилактических мер и мероприятий.

Методами исследования для осуществления поставленных задач помимо традиционных теоретических методов, нами были использованы практические, такие как анкетирование, тестирование по уже имеющимся и разработанным методикам, а также методы самообследования по заданным измеряемым критериям.

На этапе обзора и анализа литературных источников и интернет-ресурсов, мы пришли к заключению о том, что термин здоровьесберегающая среда во многом опирается на трактовку здоровья и её формирования под воздействием социальной и окружающей сред, которые способствуют физическому, духов-

ному и социальному благополучию личности. Именно поэтому из разнообразных определений этого понятия нами было выбрано более полное и раскрывающее все стороны здоровьесбережения: здоровьесберегающая среда – это благоприятная среда обитания и деятельности человека, а также окружающие его общественные, материальные и духовные условия, оказывающие положительное влияние на его здоровье.

Настоящее исследование проводилось с преподавателями ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа». Это образовательное учреждение работает со школьниками, проявляющими признаки интеллектуальной одаренности в разных предметных областях. Преподавательский состав центра состоит в большей степени из педагогов высшей школы, сотрудников вузов города Ярославля, а также из учителей высших квалификационных категорий ведущих городских школ. Образовательная деятельность центра реализуется посредством дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ.

Нагрузка преподавателей в учреждении регламентируется нормативно-правовыми документами и для исследуемой группы преподавателей имеет сходную структуру. Отличительные особенности зависят от имеющейся нагрузки на месте основной работы, но в целом не имеют больших расхождений.

Анализ подобных практик здоровьесберегающей среды педагогических работников позволил нам определить ряд критериев, по которым и проводились исследования. Внимание уделялось физиологическим показателям, среди которых: показатели артериального давления, показатели самооценки состояния здоровья (по В.П. Войтенко). Проводились психологические исследования: уровень тревожности, нервно-психологическое напряжение, утомляемость, синдром эмоционального выгорания.

На данном этапе исследования мы пришли к заключению о том, что уровень самооценки здоровья у большего числа опрошенных педагогов характеризуется как удовлетворительное, и только у единиц как – хорошее. Психологические показатели здоровья свидетельствуют о высоких показателях стрессоустойчивости среди педагогов с большим стажем преподавательской деятельности. Оценка синдрома эмоционального выгорания показала, что большинство преподавателей подвержены эмоцио-

нальному напряжению, в результате чего это приводит к ухудшению качества преподавательской деятельности.

Так, на основании практических исследований и анализа теоретических обзоров были выявлены основные факторы риска труда преподавателей, оказывающих неблагоприятное воздействие на их здоровьесберегающую среду:

- повышенное психоэмоциональное напряжение, связанное с необходимостью постоянного самоконтроля, внимания, эмоционального возбуждения;
- статическая нагрузка при незначительной общей мышечной и двигательной нагрузке;
- большой объем интенсивной зрительной работы;
- высокая плотность эпидемических контактов;
- отсутствие стабильного режима дня;
- нагрузка на одни и те же центры коры больших полушарий, резкое перераспределение мозгового кровотока.

Каждый из перечисленных факторов риска педагогического труда может стать причиной профессионального или профессионально обусловленного заболевания нервной системы (неврозоподобные состояния и неврозы), голосо-речевых органов (острый и хронический фарингит, ларингит, парез голосовых складок, певческие узелки и пр.), опорно-двигательного аппарата (остеохондроз шейного и поясничного отделов позвоночника, радикулит), сосудистой системы (варикозное расширение вен нижних конечностей, геморрой), инфекционных заболеваний.

Результаты исследования и их обсуждение. В нашем исследовании, учитывая факторы риска, нами были предложены профилактические мероприятия, которые подразделены на общественные и индивидуальные.

Общественная профилактика включает в себя систему мер преимущественно социального и гигиенического характера. Они планируются и проводятся на государственном уровне (гигиенические и противоэпидемические нормы и правила), в масштабах страны, региона, города, района, в каждой школе. В основном эти меры касаются вопросов санитарно-гигиенического содержания помещений (отопление, освещение, вентиляция и т. д.) и условий труда, организации педагогического процесса, вопро-

сов питания, отдыха и др.

Основу индивидуальной профилактики составляет здоровый образ жизни, потому что здоровье человека, предрасположенность его к тем или иным заболеваниям, тяжесть их течения и исход в значительной мере определяются индивидуальными особенностями поведения людей на работе и в быту, или образом жизни [3, 4].

Не маловажное значение в области сохранения здоровья преподавателя имеет деятельность восстановительной медицины и психологии (для реабилитации временно утратившего работоспособность или мотивацию преподавателя). Охрана и восстановление профессионального здоровья педагога предполагает усиление межпредметных связей между медициной, психологией, психотерапией, гигиеной, физической культурой, а также экономикой, информатикой, трудовым законодательством, что позволит категорию здоровья рассматривать как интегральное качество в системе «здоровье – работоспособность – эффективность – развитие».

Для нейтрализации психоэмоционального напряжения в педагогической деятельности следует поддерживать творческий характер труда, желание получить радость и удовлетворение от своей деятельности, стремление к профессиональному росту и совершенствованию педагогического мастерства.

Повышенная возбудимость и быстрая утомляемость, проявляющиеся в быстром возникновении эмоциональных реакций (печали, радости и др.) или в их кратковременности, нестойкости приводят к нарушениям сна и общего психофизиологического состояния организма. Самый верный путь к обретению внутреннего, глубинного самообладания – это умение преобразовать отрицательный очаг возбуждения в положительный, умение избежать психотравмирующую ситуацию, владение техникой психологической защиты, знание методов приемлемой разрядки отрицательных эмоций [2].

В своем исследовании мы приступили к разработке, а затем и апробации комплекса мер, способствующих снижению их негативного влияния на организм.

Выводы. Нами были учтены следующие способы устранения последствий рисков труда преподавателя:

1. соблюдение профессиональной психогигиены;
2. владение техникой и умением нейтрализовать неблагоприятное влияние (аутотренинги);
3. оптимизация психоэмоционального состояния;
4. двигательная активность (утренняя гимнастика, «скандинавская ходьба», физическая активность, прогулки на свежем воздухе, смена обстановки и др.).

Заключение. Исследование показало, что при формировании здоровьесберегающей среды преподавателя комплексный подход является наиболее оптимальным [4]. В нашем исследовании мы индивидуально каждому расписали дневник реабилитации, включающий основные рекомендации:

- правильное планирование режима дня (гигиена сна, отдыха);
- отказ от вредных привычек – употребления алкоголя, курения, злоупотребления кофе, отказа от «фаст-фуда»;
- регулярные занятия спортом, которые улучшают кровообращение и питание головного мозга, повышают стрессоустойчивость организма, восстанавливают метаболизм, укрепляют мышечную систему, благотворно влияют на деятельность функциональных систем организма, помогают справиться с беспокойством и депрессией, улучшают настроение;
- правильное питание, употребление большого количества свежих овощей и фруктов, правильное приготовление пищи, обильное питьё в течение дня.

Возможности мотивации на здоровый образ жизни, а также регулярное выполнение рекомендаций являются доступными и эффективными среди специалистов, связавших свою профессиональную деятельность с образованием.

Библиографический список:

1. Закон об образовании в Российской Федерации. URL: www.consultant.ru/law/ref/ju_dict/word/pedagogicheskij_rabotnik/
2. «Труд и здоровье учителя». URL: <https://medinfo.social/valeologiya/trud-zdorove-uchitelya-48598.html>
3. «Способы сохранения здоровья педагога» URL: <https://pandia.ru/text/78/145/2340.php>
4. Вдовина ЛН., Дарбазов Л.Л., Квасовец Е.Н. Профилактика и

лечение синдрома хронической усталости у студентов в условиях санатория-профилактория ЯГПУ им. К.Д. Ушинского // V Международная конференция «Актуальные вопросы преемственности медицинской помощи на стационарном, поликлиническом и санаторном этапах», Москва, 7-8 декабря. – М., 2017. – С. 16-20.

5. Нестерова И.А. Здоровьесберегающая среда // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru document.write URL: <http://odiplom.ru/lab/zdorovesberegayuszaya-sreda.html> (Дата обращения: 15.02.2019)

УДК 37.017.7

А.Ю. Куликов, А.В. Давыдов

Коррупция как междисциплинарная проблема

Аннотация. В статье представлен анализ подходов к понятию коррупция с точки зрения различных социальных наук, таких как психология, политология, социология, история.

Ключевые слова: коррупция, противодействие коррупции, эскалация коррупции, социальные группы.

A.Yu. Kulikov, A.V. Davydov Corruption as an interdisciplinary problem

Abstract. The article presents an analysis of approaches to the concept of corruption from the point of view of the various social sciences, such as psychology, political science, sociology, history.

Keywords: corruption, anti-corruption, escalation of corruption, social groups.

Более двух десятилетий организованной борьбы с коррупцией во всемирном масштабе не привели к окончательной победе над ней (Декларация ООН о борьбе с коррупцией и взяточничеством в международных коммерческих операциях. Принята резолюцией 51/191 Генеральной Ассамблеи от 16 декабря 1996 года). С изобретением новых инструментов противодействия коррупционерам с неизбежностью появляются изощренные механизмы их преодоления. Практически нет стран, где бы в той или иной мере не проявлялась коррупция [2].

Особенностью современного этапа ее состояния является международный характер. Этому способствует глобализация экономической жизни, информационная прозрачность границ, свободное перемещение населения большинства стран мира и т.д., а также формирование «черного» и «серого» секторов международной торговли и принятие искусственных, политически обусловленных, экономических санкций против отдельных отраслей и целых стран.

Коррупция может быть рассмотрена с различных позиций, в рамках той или другой науки об обществе и человеке, но без учета результатов в других науках этот анализ всегда будет неполным. Междисциплинарный подход, позволяет нам увидеть совокупность причин, порождающих коррупцию

Коррупция, прежде всего, является социальной проблемой, и включает в себя ряд социальных функций, таких как обеспечение людей товарами и услугами, сохранение здоровья, трудоустройство и продвижение по карьерной лестнице, повышение квалификации, удовлетворение культурных потребностей и она обладает признаками социального института (или системы институтов), а именно, регулярностью и длительностью существования, имеет четкое распределение ролей и функций, понятийный аппарат (свой собственный сленг).

Коррупция представляет собой особую форму межличностных и межгрупповых отношений, затрагивающих абсолютно все сферы жизни общества и личности (социальную, политическую, экономическую, психологическую, морально-этическую, культурную и другие). Своеобразием этих отношений выступает их латентный (скрытый от общества) характер, целью отношений является достижение личных или узкогрупповых целей за счет пренебрежения интересами всего общества (в этом случае инструментом выступают подконтрольные государственным институты, организации), групп населения или отдельных граждан.

В общем смысле, в качестве одной из сторон коррупционных отношений выступают индивиды и социальные группы, наделенные властными полномочиями (в системах управления разного уровня), а другую сторону представляют индивиды и группы, претендующие на исключительные выгоды (материальные, статусные и др.). В нынешних условиях чиновники научи-

лись манипулировать ситуациями, при которых создается возможность получения прибыли [4].

В условиях крайне неравномерного развития стран и целых континентов, возникает, непреодолимая за время жизни одного поколения людей, дистанция между потребностями, сформированными под влиянием безграничного распространения информации (и прежде всего, рекламы) и возможностями законными способами их удовлетворения. Люди ищут пути удовлетворения своих потребностей в обход принятых социальных и моральных норм, а, главное, правовых норм. Высшие классы этих стран включают коррупционные механизмы сверх-эксплуатации населения, сверх-экспроприации бюджетных средств в своих интересах и для обеспечения соответствующего уровня жизни своим детям. На этом уровне общественных отношений, включающих, с одной стороны, представителей власти, а с другой, подконтрольные им структуры бизнеса, которые могут быть аффилированными с представителями власти или организациями, предоставляющими за бюджетные деньги на коммерческой основе социально значимые услуги, формируется коррупционный рынок услуг и контрольных функций. Между властью и бизнесом достигается компромисс, в результате которого формируется размер взятки – цена тех или иных коррупционных действий (бездействий).

Самые выгодные коррупционные «инвестиции» – это политические взносы в ходе различного рода избирательных кампаний, предоставляющие возможность влиять в последующем на представителей органов власти посредством различного рода лоббистских структур. Цель – конвертация финансовых ресурсов в политические в обмен на продажу неделегированных исключительных прав государственной власти в частные или корпоративные структуры.

Особую лепту в эскалации коррупции на международном уровне вносят транснациональные корпорации. В интересах завоевания рынков развивающихся стран транснациональные корпорации подкупают действующих политиков, чиновников и политически активную перспективную молодежь. Средства для этого аккумулируются в так называемых офшорах, государствах

и территориях, не обязанных раскрывать источники происхождения финансовых средств [5].

В странах с высоким уровнем развития частной собственности коррупция сосредоточена главным образом в бизнесе и распространена среди менеджеров и финансовых руководителей частных компаний. Помимо взаимодействия государства и бизнеса, менеджеров бизнеса между собой в современном российском обществе можно выделить особый вид «бытовой коррупции», которая характеризуется распространением товарно-денежных отношений в социальные отношения, созданием неформальных (скрытых) групп, объединенных корыстным интересом минимизировать материальные издержки при удовлетворении своих потребностей за счет скрытого привлечения общественных, бюджетных, частных ресурсов. Происходит вторичное перераспределение общественного продукта в интересах этих групп людей. Данный вид коррупции основывается на низком уровне доходов значительной части населения страны и слабом развитии рыночных отношений в сфере предоставления социальных услуг.

Причины коррупции можно обнаружить и в культурно-духовной сфере общества, и в индивидуальных предпочтениях и ценностях. Одной из духовных ценностей современного общества является свобода воли личности, которая вместе с ослаблением социального контроля (традиций, нравственности) и механизмов самоограничения (совесть, правосознание) может пониматься как независимость от всяких обязательств перед обществом и другими людьми. Свобода человека регулируется только количеством денег, с которыми он готов расстаться ради этого [3].

Рост коррупции является источником социальной напряженности, влечет за собой политическую нестабильность. За распространенностью коррупционной преступности стоят просчеты в управлении делами государства и общества, слабые нормативно-правовая, экономическая и организационная основы функционирования государственной и иной службы.

В последние десятилетия коррупция становится инструментом «гибридной» войны и совершения государственных переворотов. Подкуп иностранных политиков, государственных чи-

новников, руководителей силовых структур, осуществляемый через подставные фонды, премии, гранты, стипендии родственникам расшатывают устои государства. Управляемая волна народного недовольства коррумпированной властью используется иностранной резидентурой для смены неугодных режимов [1].

Исходя из этого, есть все основания полагать, что коррупция относится к числу наиболее опасных явлений, дестабилизирующих экономическое и социальное развитие государства, что предполагает необходимость разработки и реализации комплекса мер по профилактике, предупреждению и противодействию ее проявлениям в рамках государственной антикоррупционной политики.

Кроме того, необходимо понимать, что существуют могущественные внутренние и внешние силы, заинтересованные в существовании коррупции, в подержании в государстве состояния управляемого хаоса, позволяющего влиять на внешнеполитический курс правительства и ограничивать темпы социально-экономического развития страны.

Таким образом, коррупция, как социальное явление, охватывает все основные сферы жизнедеятельности общества. В результате интересам государства и общества наносится огромный и невосполнимый ущерб. Эффективность рыночной экономики резко снижается, а существующие демократические институты ослабевают. Усугубляется социальное, экономическое и политическое неравенство граждан, увеличивается бедность, растет социальная напряженность.

Библиографический список:

1. Андриченко Л.В. Противодействие коррупции в субъектах Российской Федерации: научно-практическое пособие / Л.В. Андриченко, О.А. Беляева, В.И. Васильев; под ред. Т.Я. Хабриева. – М.: Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации, 2014. – 234 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/23033.html>
2. Горный М.Б. Роль законодательства в процессе борьбы с коррупцией. Центр «Стратегия» URL: <http://www.strategy.spb.osi.ru>
3. Коряковцева О.А. Управление развитием социальной активности молодежи как ресурс совершенствования системы социального воспитания//Вестник Костромского государственного университета: научно-

методический журнал. – 2017. – №5. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – С. 105-108.

4. Противодействие коррупции: разрешение конфликта интересов / Под ред. М. Б. Горного, А. И. Волкова. – СПб.: Норма, 2005. – 203 с.

5. Румянцева Е.Е. Противодействие коррупции: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 267 с.

В. Авраменко

Этническая маргинальность и здоровье населения Эстонии

Аннотация. Рассматривается проблема этнической маргинальности русскоязычного населения Эстонии и ее влияние на здоровье и продолжительность жизни населения страны.

Ключевые слова: эстонцы, русскоязычное население, здоровье, депрессия, суицид, продолжительность жизни.

V. Avramenko Ethnic marginality and health of the Estonian population

Abstract. The problem of ethnic marginality of the Russian-speaking population of Estonia and its impact on the health and life expectancy of the population is considered.

Key words: estonians, russian-speaking population, health, depression, suicide, life expectancy.

На земле – людей, говорящих на эстонском языке, примерно один миллион. Эстония остро и ярко переживает создание собственной государственности, которой не было 700 лет [2]. Эстонцы стали хозяевами страны и хотят сделать её мононациональной. Вот только если бы не русскоязычные жители. Это камень преткновения в идеальной картине эстонского социума: другой язык, менталитет, другой взгляд на мир, другой исторический опыт, другое отношение к власти и т.д. [1, с. 207].

На русском языке здесь не делается ничего: не переводятся законы, не пишутся инструкции к лекарствам, инструкции по безопасности на производстве и в транспорте, не принимаются заявления и иски в суды, не переводится судопроизводство и т.д. Вся политическая жизнь только по-эстонски и её содержание большинству русскоязычных жителей просто недоступно. И только близость выборов заставляет делать какие-то призывы и посулы русскоязычному населению страны.

Русскоязычных – по статистике примерно треть населения страны, а живут они в зоне странной гражданской изоляции: они как будто невидимы, их как будто здесь и нет. Если в эстонском сериале есть бандит – он обязательно русский, если герой мультика – негодяй, то озвучен с русским акцентом, если знакомят с великой поэзией, то тогда это стихотворение Евгения Винокурова «Наркоман». И не потому, что русские такие, просто здесь так принято.

А ведь это треть населения, представители которого должны быть и в парламенте, и везде. Однако Эстония превратилась в маленькую злую собаку около большой страны. Нет и не рассматривается идея, которая сплотила бы наши народы. Здесь единственное – это язык и принадлежность к титульной нации. И кто победит в этом противостоянии? Как бы политики не строили свою стратегию, эстонский язык победить не может. Как ни печально, надо признать, что эстонская нация умирающая.

Здесь часто употребляется термин «демографическая агония». В стране численностью населения 1294000 рождаемость упала до 12 тыс. в год, а покидают страну ежегодно примерно 5 тыс., население неумолимо стареет. В 2000 году в школах училось 208 тыс. детей, а в 2013 году их всего 134 тыс.

Негативное демографическое сальдо наблюдается уже с 90-х годов прошлого столетия. Директор Института Демографии Лууле Соккеус считает, что обществу придётся смириться со снижением числа рождений и уменьшения населения в целом.

Кризисная для русскоязычного населения ситуация негативно отражается на их здоровье и продолжительности жизни. По данным департамента статистики в 2014 году количество самоубийств скачкообразно повысилось в группе мужчин молодого и среднего возраста.

В 2013 году данные статистики уже показывали положительное развитие ситуации, количество суицидов было наиболее низким за весь период наблюдения, в 2014 г. цифры снова возросли, напоминая по величине середину 2000-х годов. Очень большой рост суицидов в Эстонии прослеживается среди муж-

чин 25-29 лет. Мужчины в возрастной группе 45-49 лет заканчивали жизнь чаще в 2014 г., чем в 2013 г.

По словам Мерике Сисаск – старшего научного сотрудника Эстонско-Шведского института суицидологии и душевного здоровья – только по статцифрам сложно в качестве эксперта комментировать, что стоит за этими изменениями. В последний раз глубокие исследования в Эстонии проведены в 1999 году, но на основании тех выводов сконструировать портрет самоубийцы по всей вероятности уже невозможно и он будет недостоверен. Однако и базируясь на основании изменений одного года, нельзя делать окончательных выводов о развитии уровней суицидов. Очень возможно, что начав снижаться с 2013 года спад продолжится и в последующие годы. И может быть, что 2014 год станет просто аномалией. Крайне необходимо новое обоснованное исследование в Эстонии. Необходимо исследовать экономические, политические и социальные составляющие, которые и в других странах связывают с увеличением количества суицидов. Данные в Европе показывают на их увеличение, по-видимому, и в Эстонии это тоже будет происходить. При тяжелой экономической ситуации кризис отражается в общественных процессах со сдвигом в несколько лет. По уверениям политиков самая низкая точка кризиса уже пройдена, но её последствия для конкретного частного лица могут еще продолжаться и создавать личностный кризис.

В контексте Эстонии, по словам Мерике Сисаск, необходимо исследовать и то, как на людях одиноких, так и семейных, отражается переезд на работу за границу, как временный, так и постоянный. Это в последнее время касается очень многих жителей Эстонии, возрастной группы до 20 лет. Для семейной жизни переезд на работу за границу представляет большой вызов и может добавить факторов риска, которые толкнут на увеличение суицидального поведения. Чувство брошенности и одиночества, отсутствие социально близкого окружения, общения с детьми нарушают целостность семейных отношений.

Сложная ситуация с мужчинами среднего возраста – у них кризис дает более тяжелое стрессовое состояние, чем у женщин. Требования к мужчинам в этом возрасте велики. Многие уже достигнуто, как в карьере, так и в семье, однако и возрастает

страх все потерять. Появляются признаки старения, усталости, наступают более молодые и удачливые. Мужчины скорее сломаются, чем попросят помощи. Их сеть социальных контактов более узкая, чем у женщин и в тяжелые времена оказывается мало тех, на кого они могли бы опереться. Хорошо бы сформировать понятие, что и сильные мужчины могут просить помощи. Но на это уйдут годы и надежд мало. К несчастью, среди мужчин распространена самопомощь, чаще приемом алкоголя и эта неконструктивная форма добавляет еще как физические, так и душевные, и материальные проблемы.

Если рассмотреть данные департамента статистики за последние 10 лет, то замечается тенденция по уменьшению самоубийств. Но в то же самое время возрастает уровень суицидов старшей возрастной группы. Но это не особенность Эстонии, мы все более становимся как бы западным миром с его укладом жизни. И это не проблемы со здоровьем, а ощущение ненужности, невостребованности и социального отторжения. Суицид – это процесс, который редко бывает неожиданным, спонтанным, он является следствием ухудшения материального состояния, ослабления здоровья, как физического, так и душевного, и других травматичных событий в жизни, сложного влияния различных вариаций и факторов.

Каждое самоубийство – это последняя черта и вмешаться в начальной фазе очень важно. Министерство социальных дел проблему осознало и по советам экспертов, по анализам ситуации, создает план действий, сделав упор на предотвращении самоубийств. Планируется проводить обучение врачей, медсестер, персонала по уходу, чтобы они смогли рассмотреть признаки отклонений и портрет вероятного самоубийцы. В 2015 году Министерство социальных дел начало создание стратегического документа, согласно которому открыты кабинеты детского душевного здоровья в больших городах Эстонии, создаются программы обучения для тех, кто работает с детьми, чтобы поднять их уровень в определении проблемы душевного здоровья. Делается много: это доступность центра психологической помощи; работа телефона доверия «Линия жизни», где эмоциональная поддержка оказывается в ночное время без выходных и праздников. Такая помощь осуществляется без промедления. Хорошо

бы обращаться и к семейным врачам по этим проблемам, улучшив их доступность, к сожалению не дождавшись помощи или не определившись, где эту помощь найти, люди сами себя травмируют или уходят из жизни.

Таблица 1.

Количество самоубийств за период 2000-2017 гг.

год	женщины	мужчины	всего
2002	72	299	371
2003	66	276	342
2004	59	264	323
2005	53	220	273
2006	56	191	247
2007	46	207	253
2008	53	189	242
2009	49	220	269
2010	40	181	221
2011	40	178	218
2012	45	190	235
2013	47	162	209
2014	48	188	236
2015	36	159	195
2016	37	146	183
2017	52	167	219

Все больше детей в Эстонии принимают антидепрессанты и успокоительные. Все больше детей и их родителей обращаются к специалистам. Все чаще дети причиняют сами себе повреждения. Специалисты разных служб отмечают резко возросшее количество детей, которым срочно нужна психологическая помощь. Дети звонят и жалуются совершенно незнакомым людям. Почему? Потому что в школе проблемы, да и дома от них отмахиваются! Но почему они стали вдруг никому не нужны?

По словам Мари-Лийз Мянд, руководителя по проектам семейной врачебной консультации (Arstlik Perenõuandla) на номер помощи детям в последнее время часто звонят подростки и вы-

ражают очень грустные мысли. Не ставя диагнозы и не оценивая состояние здоровья детей, из участвовавших звонков следует, что им грустно и очень одиноко, не с кем поделиться своими проблемами, они чувствуют себя никому не нужными. А им нужно, чтобы кто-то просто спокойно их выслушал, может быть, подсказал, в каком направлении еще можно двигаться, но не учил, как жить, не давал непрошенных советов, просто выслушал.

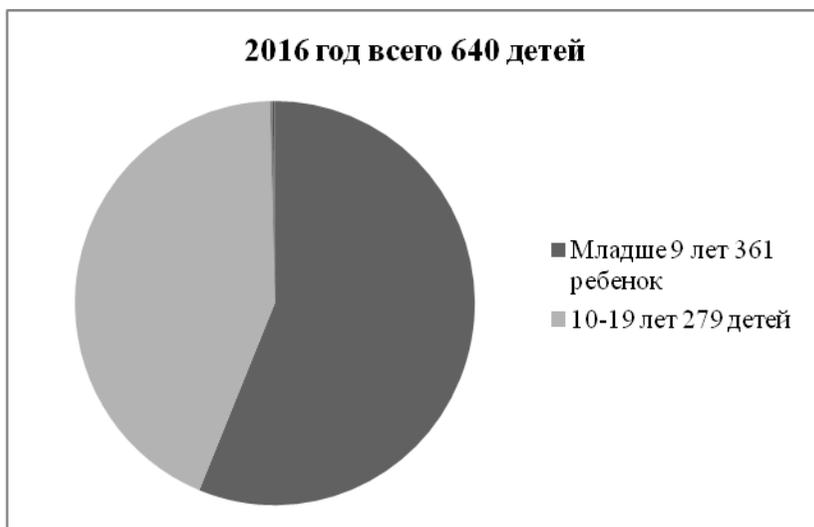
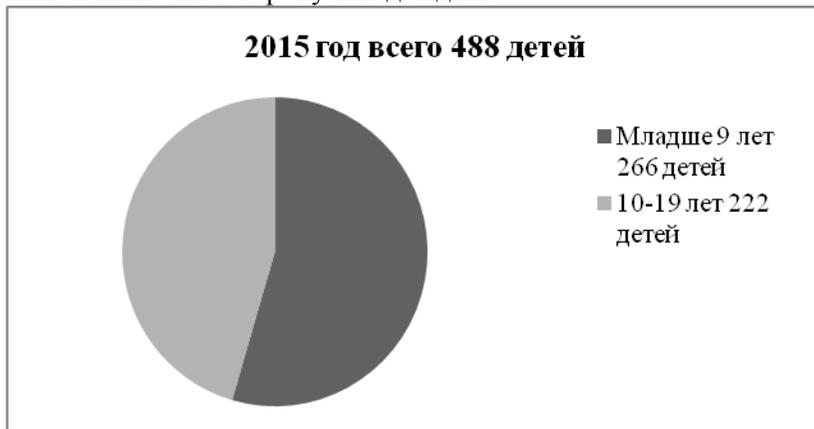
Исследований по поводу душевного здоровья детей и подростков в Эстонии проводилось несколько. Одно из них было в 2011 году, и его проводил Эстонско-Шведский институт душевного здоровья и суицидологии. В течение трех лет длилось это исследование, в нем приняли участие 1038 учеников 8-9 классов из 19 школ Эстонии – мальчики и девочки 14-15 лет. Результаты шокирующие: у 75% девочек и 58% мальчиков есть проблемы, из-за которых они не могут по ночам спать, 87% девочек и 68% мальчиков чувствуют себя одинокими.

Девочки чаще причиняли сами себе вред: резали кожу так, что оставались шрамы, сами себе устраивали ожоги при помощи горячей спички, сигареты или зажигалки, нередко это все заканчивалось тем, что нужна была медицинская помощь. В общей сложности такими вещами занималась треть от всех опрошенных, но девочки явно лидируют.

В 2014 году похожее исследование провел Институт развития здоровья. В нем принимали участие уже более 4000 учеников. И снова в группе риска – девочки. По сравнению с мальчиками, у девочек 13-15 лет подавленное настроение и грусть встречается в три раза чаще. У порядка трети детей в возрасте 11-15 лет за последний год были состояния депрессии – у 37% девочек и 23% мальчиков.

По сравнению с 2010 годом дети стали чаще испытывать грусть и подавленность. И в группе риска – эстонцев меньше, чем русских. На телефон доверия «Линии жизни» часто звонят дети, обычно их волнуют проблемы в школе и проблемы с родителями. Дети очень переживают, что с ними не дружат сверстники, плохо к ним относятся одноклассники, их не принимают в компании, учителя бывают сверхтребовательны, не складываются отношения с каким-то конкретным учителем.

Дома же самая большая проблема, которая волнует детей. – это то, что родители ругаются между собой. Дети очень страдают от этого. И они не знают, что им делать и как им поступать. Когда родители ругаются, психолог советует детям не становиться ни на чью сторону и подождать.



*Рис 1. Количество детей, которые сознательно нанесли сами себе повреждения (*Источник – данные больничной кассы)*

Депрессия является одним из распространенных психических расстройств. По данным ВОЗ от нее страдает более 350 миллионов человек из всех возрастных групп, и в ближайшем будущем именно депрессия может стать основной причиной нетрудоспособности.

Распространенность эпизодов депрессии и эмоциональных расстройств растет не только среди взрослых, но и среди детей и подростков. Результаты тестов PISA показали, что эстонские школьники не только одни из самых умных и способных в странах ОСЭР, но и самые несчастные.

Сийри Антсмяэ, автор исследования, целью которого было прояснить ситуацию с психическим здоровьем молодежи, сказала в интервью Delfi, что за прошлый год детям в возрасте 12-19 лет было выписано 10 385 рецептов на антидепрессанты и успокоительные. Четыре года назад эта цифра составляла 6745. Также участились случаи преднамеренного нанесения себе телесных повреждений среди подростков младше 19 лет: в 2015 году их было 488, в 2016 – 640.

Руководитель Таллиннского центра детского душевного здоровья доктор Анне Клейнберг, комментируя СМИ результаты исследования Антсмяэ, высказала мнение, что причина детских эмоциональных проблем – социальная. «Родители работают с такой интенсивностью, чтобы увеличить свои невысокие доходы, и дети отходят на задний план. Психические расстройства у детей вызваны факторами окружающей среды. Большую роль играет вопрос безопасности, которая идет от взрослых. Безопасность же взрослого в свою очередь основывается на экономических и социальных гарантиях. И дети остаются где-то в конце», – объяснила детский врач.

Исследование Института развития здоровья показывает, что незстонцы живут меньше и болеют чаще. Председатель палаты представителей национальных меньшинств Рафик Григорян считает, что все дело именно в национальности.

«Этот факт имеет прямое отношение к национальной политике государства. Долгие годы именно эта часть населения являлась объектом постоянной дискриминации. По таким жизненно важным показателям, как условия и уровень жизни, по трудовой занятости и благосостоянию, по уровню доходов и образования,

по участию людей в общественной жизни и т. д. неэстонцы существенно уступают эстонской части общества. Все это не может не сказаться на их самочувствии и продолжительности жизни», – считает Григорян.

О разных условиях и позициях говорят и аналитики Департамента статистики. «Короткую продолжительность здоровой жизни неэстонцев можно обосновать тем, что у них ниже доход, которого не хватает на должное лечение, здоровую еду и платные тренировки, а также все это может влиять и на моральное здоровье (большой риск впасть в депрессию). Они чаще эстонцев живут в социальной изоляции, которая не способствует развитию здоровой и долгой жизни», – комментирует специалист департамента Ану Отс.

Политик, старейшина Пыхья-Таллинна Раймонд Кальюлайд считает, что государству надо серьезно задуматься над разницей в качестве жизни эстонцев и русских у нас в стране. При этом он отмечает, что русские – эмоциональный и открытый народ, который поддерживает друг друга в любой беде, в отличие от закрытых эстонцев.

Рафик Григорян указывает на то, что даже магазины, в которых люди покупают еду, у русских и эстонцев разные. «Вот медики говорят, что на самом деле избыточный вес, связанный с эндокринными нарушениями, имеет лишь 1% населения. Остальные 99% – последствия от нарушения работы функции пищеварительной системы», – приводит пример Григорян. – «То есть фактически речь идет о некачественном питании. Но качественные продукты стоят дорого и недоступны именно для русскоязычных людей. Как показали исследования, эстонцы предпочитают ходить в Selter, Prisma и Stockman, а неэстонцы и пенсионеры отовариваются в Maxima и Säästumarket».

На здоровье и продолжительность жизни влияют эндогенные и экзогенные факторы. Эндогенные – это генетика. Экзогенные – это фактически образ жизни, включая состояние атмосферы, набор продуктов питания, качество питьевой воды и т. д., и т. п.

Демограф Лууле Саккеус говорит об исследованиях последних 10 лет, которые показывают, что мужчины-эстонцы стали быстрее выздоравливать и их продолжительность здоровой жизни

ни (без болезней или операционных вмешательств) выросла на 12%. У женщин-эстонок улучшение показателя здоровой жизни составило 9%.

А вот у неэстонцев ситуация обстоит иначе. Самый высокий показатель здоровой жизни у мужчин был в 2009 году, но потом упал и стабильно оставался на низком уровне – 51,5 года. У женщин-неэстонок это лишь 51,3 года.

«Исследования показывают, что больше всего на здоровую жизнь влияет сам образ жизни человека. Долгие вредные для здоровья привычки имеют влияние на уровне целого народа. Главные критерии тут уменьшение активности, нездоровое питание, чрезмерное употребление алкоголя и курение», – считает Лууле Саккеус.

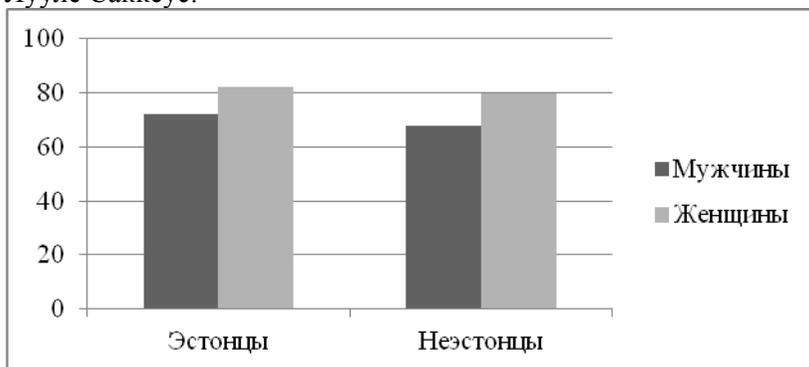


Рис. 2. Продолжительность жизни в Эстонии (Источник – Институт развития здоровья)

В целом, дискриминационная политика официальных эстонских властей в отношении русскоязычного населения страны отрицательно влияет на продолжительность жизни, она существенно меньше, чем у этнических эстонцев, русскоязычное население чаще подвержено различным болезням, включая депрессию и как следствие – суициду.

Библиографический список:

1. Авраменко В. Этническая маргинальность и этнозащитная функция языка // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.
2. Емельянов А.С. Этнокультурные аспекты изучения территории. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2003. – 134 с.

М.В. Новиков, Т.Б. Перфилова

Зарубежные стажировки как форма повышения квалификации преподавателей Императорских российских университетов в XIX веке

Аннотация. Рассматривается проблема подготовки кадров высшей квалификации для российских университетов в XIX веке. Отмечается, что важной ее составляющей стало командирование молодых талантливых студентов, кандидатов и магистров в ведущие зарубежные университеты «для усовершенствования в науках». В соответствии с волей Императоров Николая I, Александра II и Александра III государство брало на себя все расходы по командированию. Подчеркивается, что сотни молодых российских ученых воспользовались предоставленной возможностью, многие из них по возвращению в Россию стали гордостью российской науки и культуры.

Ключевые слова: Императорские российские университеты, студент, кандидат, магистр, доктор, профессор, кафедра, наука, министр, Император, попечитель, стажировка.

***M.V. Novikov, T.B. Perfilova* Foreign internships as a form of advanced training of lectures of Imperial russian universities in the XIX century**

Abstract. The problem of training of highly qualified personnel for russian universities in the XIX century is considered. It is noted that an important component of it was the sending of young talented students, candidates and masters to leading foreign universities "for improvement in science". In accordance with the will of the Emperors Nicholas I, Alexander II and Alexander III, the state assumed all the costs of the mission. It is emphasized that hundreds of young Russian scientists took advantage of the opportunity, many of them on their return to Russia became the pride of Russian science and culture.

Keywords: Imperial Russian universities, student, candidate, master, doctor, professor, department, science, minister, Emperor, trustee, internship.

Первый российский университет (Санкт-Петербургский, 1724 г.) был основан на 636 лет позднее первого европейского университета (Болонский, 1088 г.), что в значительной степени

предопределило вторичность университетского российского образования, по крайней мере, на этапе его становления. Став центрами интеллектуальной жизни европейских стран, университеты оказались в авангарде их общественного и культурного развития, превратились в ведущие показатели цивилизованности тех народов, которые осознали значение образования для своего дальнейшего культурно-исторического развития. Главным стимулом их создания было желание образованных европейцев постигать новое, узнавать неизвестное, то есть их учебные и научные интересы.

В России, в первой половине XVIII века заявившей о своем желании открыть университеты наподобие европейских, генезис высшего образования зависел не только от естественного и объективного развития культуры, науки и хозяйственной жизни, но, и прежде всего, от личных качеств августейших особ и их приближенных, которые играли едва ли не главную роль в возникновении российского университетского образования. Самой главной проблемой первых российских университетов была нехватка квалифицированных преподавательских кадров. Приглашенные из Германии профессора не покрывали всех имевшихся вакансий, к тому же, как правило, они читали лекции на латыни или немецком языке, что снижало возможности качественной передачи информации студентам [8; 9].

Для того чтобы обеспечить учебный процесс университетов необходимым количеством профессоров, М.В. Ломоносов еще в XVIII веке предложил направлять за границу выдающихся выпускников Московского университета с целью их ускоренного приобщения к науке. Получившие за границей ученую степень должны были подтвердить ее в Московском университете по возвращении домой. В документах Московского университета сохранилась информация о том, что даже блестящая защита диссертации за рубежом не гарантировала обладателю «заграничной» ученой степени быстрой и успешной карьеры в Московском университете. При недоверии к ученой степени, присужденной в европейских университетах, вызывающим выглядит тот факт, что труд отечественных ученых ценили значительно дешевле труда зарубежных ученых, которых регулярно «выписывали» из Германии [14, с. 30].

В начале XIX в. в связи с открытием в России новых университетов и формированием государственной системы университетского образования, проблема обеспечения их высококвалифицированными кадрами по-прежнему оставалась очень острой. Анализируя проблему обеспеченности университетов профессорами по специальности юриспруденция, главный идеолог просветительских реформ начала XIX столетия М.М. Сперанский писал: «Должно сперва снабдить каждый университет двумя или хотя бы одним русским профессором права, приготавливаемым исключительно для сей части. К сему приуготовлению наши университеты мало представляют способов». Он предлагал решение кадровой проблемы путем отправки молодых русских правоведов за границу. Инициатива Сперанского реализовывалась на протяжении всего XIX века, что привело к созданию солидной российской научной школы правоведения [7, с. 342].

В «Сборнике постановлений по Министерству народного просвещения» сохранился документ от 27 ноября 1827 года «Об избрании студентов из Университетов Московского, Санкт-Петербургского, Казанского, Харьковского для приготовления в профессора». Данный документ является докладом министра народного просвещения Императору Николаю I о проделанной работе по императорской резолюции на докладной профессора Паррота, связанной с обсуждением проблемы подготовки квалифицированных кадров для университетов. Резолюция предписывала: «Для образования Русских Профессоров послать лучших студентов, человек 20, на два года в Дерпт, а потом в Берлин или Париж, и не одних, а с надежным начальником на два года» [10, с. 1].

Министр сообщал, что во исполнение воли Императора по докладной записке академика Паррота о подготовке русских профессоров, он организовал работу по отбору кандидатов для командирования в Дерптский университет, а затем в Германию, оговорив, что данный проект будет связан с большими государственными расходами. Министр предложил, чтобы каждый из командированных за границу, вернувшись в Россию, отработал в своем университете не менее 12 лет в порядке компенсации расходов на его стажировку за границей [10, с. 2].

Далее министр на основании рекомендации Главного управления училищ Министерства народного просвещения предложил предварительный отбор кандидатов для командирования за границу возложить на руководство университетов. Попечителям Московского, Санкт-Петербургского, Казанского и Харьковского учебных округов было предложено: «1) Избрать в подведомственных им университетах отличнейших студентов, могущих, по мнению их, сделаться со временем достойными занять те кафедры, на коих, по состоянию высших учебных заведений наших, наиболее желательно видеть искусных и именно Русских Профессоров. 2) Делая сей выбор, не ограничиваться одними казенными воспитанниками, но вносить в список и студентов своекоштных, даже Кандидатов и Магистров, коими будут изъявлено желание, совершить предполагаемый в Дерпте или за границею дополнительный курс, посвятить себя службе по учебной части. 3) При выборе обращать особое внимание на нравственные свойства и поведение избираемых. 5) От назначенных к представлению как студентов, так и Кандидатов, или Магистров, взять письменное обещание прослужить 12 лет по учебной части со времени занятия ими профессорской кафедры» [10, с. 3-4].

В докладной записке министра были определены и четкие условия, которым должны были соответствовать кандидаты для командирования за границу: «1) беспорочная, надежная нравственность; 2) природное дарование, любовь и прилежание к наукам... 4) способность правильно и свободно выражать свои мысли и другие нужные преподавателю качества, и наконец 5) надежное состояние здоровья. Необходимо также, чтобы избираемые были Русские или хотя бы иностранцы по происхождению, но родившиеся, воспитанные в России и Русские подданные» [10, с. 4].

20 февраля 1828 г. последовала еще одна докладная записка министра Императору по этому же вопросу. Министр сообщил, что подобраны кандидаты для поездки в Дерпт и за границу, причем в Московском университете – 7 чел., в Санкт-Петербургском – 7 чел., в Казанском – 7 чел. и в Харьковском – ни одного. Император собственноручно написал на документе: «Довольно стыдно Харьковскому Университету, что ни одного

не нашлось кандидата на полезную службу. Избрать несколько студентов из Виленского университета на том же точно основании» [10, с. 5].

Министр сообщает Императору о конкретных организационно-хозяйственных мероприятиях в связи с командированием в Дерпт отобранных кандидатов. В частности, он пишет, что оплата проезда и проживания их будет обеспечена «из хозяйственных сумм Университетов по усмотрению попечителей, а присмотр за поведением их в дороге поручить старшему из них так, чтобы они находились в строгом у него повиновении» [13, с. 8].

Во время пребывания в Дерптском университете надзор за студентами министр предлагал поручить тамошнему профессору Перевозчикову, «весьма одобряемому попечителем, дать ему звание Директора и назначить за сии особенные труды по 3000 руб. в год сверх жалованья, получаемого им по званию Профессора» [13, с. 9]. Министр предложил сочинить подробную инструкцию как о надзоре за поведением студентов, так и о размещении их по квартирам, на содержание каждого студента в Дерпте выделять по 1200 руб. в год, для каждого студента составлялся отдельный дополнительный план учебных курсов. Что касается учебы и содержания студентов в зарубежных университетах Берлина или Парижа, то к реализации этого вопроса министр предлагал приступить перед окончанием их обучения в Дерптском университете [13, с. 10].

Необходимо отметить, что и в дальнейшем Министерство народного просвещения продолжало изыскивать возможности для материальной поддержки командируемых за границу молодых ученых. В марте 1844 г. Правительствующим Сенатом по представлению министра народного просвещения графа С.С. Уварова было принято решение о бесплатной выдаче отбывающим за границу молодым ученым заграничных паспортов: «С лиц, отправляющихся за границу по распоряжению правительства на счет сумм Академии и Университетов, для усовершенствования себя в науках и искусствах и для определения, по возвращению оттуда, в учебные должности, не следует взимать пошлину за заграничные паспорта» [11, с. 354-355].

Важную роль в судьбе молодых ученых сыграло еще одно постановление, подготовленное ведомством графа С.С. Уварова

(принятое Государственным Советом и утвержденное Императором Николаем I) – «О служебных правах молодых людей, посылаемых за границу для усовершенствования в науках». Документ гласил: «Лица, окончившие курс учения в России и приобретшие ученые степени, при отправлении их правительством прямо из учебных заведений за границу, для усовершенствования в науках, зачисляются в действительную государственную службу и затем все время нахождения их в чужих краях считается состоянием на сей службе» [12, с. 603].

Указанные в данном постановлении дополнительные привилегии для молодых ученых, направленных в заграничные университеты, были особенно важны в эпоху царствования императора Николая I, поскольку согласно университетского устава 1835 г. профессора и преподаватели университетов в тот период рассматривались государством не как представители особого привилегированного «ученого сословия», а как государственные «чиновники по нравственной и учебной части» [14, с. 83].

Как мы видим, инициатива профессора Паррота об использовании стажировок в зарубежных университетах в качестве одной из форм подготовки отечественных высококвалифицированных научных кадров была целиком поддержана Императором Николаем I. Выполняя волю Императора, Министерство народного просвещения организовало в начале 1830-х годов командирование первой группы студентов в зарубежные университеты. Вскоре это приняло системный характер, и на протяжении XIX века десятки лучших студентов, кандидатов и магистров смогли воспользоваться предоставленной им возможностью. Многие из них впоследствии стали гордостью отечественной науки и культуры.

В 1840 г. в числе подобных счастливиц оказался и будущий известный общественный деятель и литератор М.Н. Катков. Его письма и воспоминания дают возможность понять, какие эмоции испытывали отечественные студенты, оказавшиеся в Европе, какую роль сыграли зарубежные поездки в их жизни. Катков выбрал для своей стажировки Берлинский университет, который он называл «палладиумом славы и величия» [6, с. 179]. Берлинский университет того периода привлекал для преподавания лучших профессоров, которые делились со студентами

последними научными достижениями, а не просто пересказывали тексты учебников. Среди них были философы Г.В.Ф. Гегель, И.Г. Фихте, А. Шопенгауэр, Ф.В.Й. Шеллинг, историки Л. фон Ранке и Т. Моммзен, братья Я. Гримм и В. Гримм, и другие. Хорошо известны и выпускники Берлинского университета: К. Маркс, Ф. Энгельс, Л. Фейербах, Ф. Меринг, А. Эйнштейн, Г. Маркузе и др.

Катков был зачислен в число студентов Берлинского университета в ноябре 1840 г. Он изучал научную и художественную литературу, переводил на русский язык «Эстетику» Гегеля, писал обзоры новейшей немецкой литературы для журнала «Отечественные записки». У него оставалось время на посещение немецкого театра и картинных галерей [6, с. 183]. Наиболее яркие впечатления Катков получил от знакомства с Шеллингом, который в 1841 г. начал читать лекции в Берлинском университете. Его знаменитая первая лекция, в которой обозначались задачи философии, была переведена Катковым на русский язык и напечатана в журнале «Отечественные записки». Катков наблюдал за дискуссией последователей Шеллинга и сторонников гегелевской философии, занимая в этой схватке особую позицию [6, с. 188].

Философия Шеллинга оказала серьезное влияние на формирование мировоззрения и идейных принципов молодого Каткова. «Шеллинговы лекции имеют для меня великое значение, – писал Катков брату. – Я слушал их с жадностью: столько глубокого, оригинального, поучительного! У меня открылись глаза на многое, на что прежде были закрыты» [6, с. 190].

После окончания зарубежных стажировок молодые ученые, и Катков в их числе, возвращались в свои университеты и, по общему признанию студентов того периода, они сильно отличались от других профессоров и преподавателей свободой мыслей, манерами общения, методами проведения занятий. Ф.И. Буслаев, студент Московского университета в 1834-1838 гг., отмечал в своих воспоминаниях, что в университет из-за границы возвратилась «целая фаланга молодых профессоров», которых курировал молодой попечитель Московского учебного округа граф С.Г. Строганов [2, с. 137]. По мнению Буслаева, вместе с появлением молодых профессоров, получивших свое образование за

границей, преимущественно в Германии, начинается новый период в истории Московского университета [1, с. 220].

Н.И. Костомаров в своей автобиографии отмечал, что 1835 г. стал знаменательным в истории Московского университета, так как на разные кафедры из-за границы вернулись «свежие, молодые силы, новые люди... Наш историко-филологический факультет был обновлен появлением двух талантливых и ученых профессоров. Первый – был по кафедре всеобщей истории – Михаил Михайлович Лунин; второй – по кафедре греческой словесности – Альфонс Осипович Валицкий. Первый был бесспорно одним из лучших преподавателей всеобщей истории, какие когда-либо являлись в наших университетах. Он был вооружен всею современною ученостью, получив ее в германских университетах» [2, с. 153, 154].

Определенный интерес для нас представляют воспоминания будущего великого русского писателя И.С. Тургенева о периоде учебы в университете. Он писал: «Я был убежден, что в России возможно набраться только некоторых приговорительных сведений, но что источник настоящего знания находится за границей... [этого взгляда – *М. Н., Т. П.*] придерживалось и министерство, во главе которого стал граф Уваров, посылавшее на свой счет молодых людей в немецкие университеты. В Берлине я пробыл (в два приезда) около двух лет. Из числа русских, слушавших лекции, назову: в течение первого года Н. Станкевича, Грановского, Фролова; в течение второго – столь известного впоследствии М. Бакунина... я бросился вниз с головою в «немецкое море» ... и когда я, наконец, вынырнул из его волн – я все-таки очутился «западником», и остался им навсегда» [5, с. 161].

С.М. Соловьев в своих записках отмечал, что далеко не все в российских университетах были рады возвращению молодых профессоров после стажировки в немецких университетах. В частности, он отмечает, что представитель славянофилов профессор М.П. Погодин называл молодых российских профессоров «немцами», подчеркивая, что онемеченный русский гораздо хуже, вреднее для России, чем немец, «что от посылки молодых русских ученых за границу происходит страшное зло для университетов». Впрочем, как пишет С.М. Соловьев, попечитель

университета граф Строганов, не любивший славянофилов, «выгнал их всех и заместил кафедры новоприбывшими из-за границы учеными» [4, с. 167].

Практика направления лучших выпускников университетов и молодых российских ученых на двухгодичные стажировки в Европу была прервана в 1848 году. Николай I запретил их на несколько лет в связи с революционными событиями в ряде европейских стран. И хотя двумя годами ранее министерство утверждало, что «ученые путешествия молодых людей... постоянно поддерживают русское ученое сословие и русские университеты на высоте знаний народов, опередивших нас некогда на стезе образования», руководство России заняло охранительную позицию, пытаясь оградить российское ученое сословие от «революционной заразы». Ставка была временно сделана на подготовку кадров через институт доцентуры в российских университетах [14, с. 87].

В эпоху царствования Императора Александра II практика зарубежных стажировок молодых российских ученых получила дальнейшее развитие. Она была закреплена не только на уровне подзаконных государственных актов, но и на уровне общего для всех императорских университетов устава 1863 г. В связи с возрождением в этом уставе понятия «ученое сословие», фактически ликвидированного в годы царствования Императора Николая I, были существенно расширены права советов университетов. Именно советы университетов отныне могли принимать решение о командировании за университетский счет лучших молодых ученых за границу [14, с. 202, 203].

Активным сторонником зарубежных стажировок молодых российских ученых был министр А.В. Головин. Он «выбивал» средства на заграничные поездки: это были дополнительные деньги в смете министерства. В 1863 г. на эти цели были отпущены 100 тыс. руб., в 1864 и 1865 гг. – по 86 тыс. руб. Уменьшение финансирования привело к уменьшению числа командированных (1862 г. – 46 чел., 1863 г. – 14, 1864 г. – 12, 1865 г. – 12) и уменьшению сумм на их содержание с 1600 руб. до 1200 руб. в год. [14, с. 219].

Сокращение финансирования зарубежных стажировок было связано как с признанием неэффективности этих расходов, так и

с попытками найти другую модель повышения квалификации с опорой на окрепшие возможности российских университетов. Были увеличены ассигнования на развитие материально-технической базы университетов, на приобретение новых приборов и материалов для проведения опытов, что позитивно сказалось на подготовке физиков, химиков, биологов, зоологов, физиологов. Сменивший А.Д. Головнина на посту министра Д.А. Толстой, уменьшив количество зарубежных стажировок и сэкономив на этом значительные суммы, смог добиться больших результатов в подготовке кадров высшей квалификации на базе российских университетов – от 70 до 96 человек в год. Тем не менее, вряд ли можно умалить роль зарубежных стажировок, способствовавших появлению таких великих ученых, таких как Ф.И. Буслаев, А.Н. Веселовский, П.Г. Виноградов, В.И. Герье, А.А. Потебня, Е.Ф. Фортунатов, И.И. Янжул и др. [14, с. 272, 273].

В царствование Императора Александра III утверждается новый университетский устав (1884 г.), в котором было зафиксировано, что молодые ученые, достигшие степени магистра, получали возможность для подготовки докторской диссертации работать за границей. Их «командировочные» выплачивались из специальных (внебюджетных) средств университетов [14, с. 331]. Кроме того, преподаватели российских университетов в соответствии с уставом 1884 г. имели право осуществлять контакты с зарубежными университетами: предпринимать полезные для повышения их научной квалификации поездки за государственный счет, беспошлинно и бесцензурно ввозить научную литературу и учебные пособия. Публикации профессоров в университетских типографиях не подлежали цензуре, преподавателям разрешалось вступать в научные сообщества (эти права «ученого сословия» были зафиксированы и в уставах 1835 и 1863 гг.). Сохранение этих привилегий за ученым сословием не помешало законодателям приравнять преподавателей к чиновникам, поставив развитие профессиональной карьеры профессоров в зависимость от личного отношения попечителя и расположения министра. В целом, устав 1884 года завершил процесс превращения ученого сословия в отряд чиновничества, служа-

щего по учебной части, обладавшего профессиональными правами и обязанностями [14, с. 429, 430].

Зарубежные стажировки молодых ученых в XIX веке были частью общей системы аттестации научно-педагогических кадров российских университетов. Устав 1835 г. устанавливал три ученые степени: кандидата, магистра и доктора, и все они могли претендовать на зарубежную стажировку. Устав 1884 г. отменил степень кандидата, оставив степени магистра и доктора и сохранив возможность зарубежных стажировок для магистров – будущих докторов наук.

В XIX веке в российских университетах сложилась замечательная практика повышения квалификации научно-педагогических кадров через командирование молодых ученых в ведущие зарубежные университеты. Как правило, стажировка повышала общую образованность, учила современным методам исследования и преподавания, была началом работы над докторской диссертацией. Она влияла на процесс формирования мировоззрения, приобретения передовых идейно-политических взглядов и теоретических убеждений. Возвращаясь в свои университеты, ученые годами дорабатывали диссертации, проходя там через сложные процедуры их защиты. Некоторые, благодаря зарубежным стажировкам, стали великими русскими учеными, другие – высококвалифицированными профессорами, третьи – известными общественными деятелями и литераторами. Все вместе – они гордость российской науки и культуры XIX века.

Библиографический список

1. Буслаев Ф.И. Мои воспоминания // Московский университет в воспоминаниях современников: сборник / сост. Ю.Н. Емельянов. – М.: Современник, 1989. – С. 200-222 .
2. Буслаев Ф.И. Мои воспоминания // Соловьев И. М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. Выпуск первый: Университеты до эпохи шестидесятых годов. – СПб.: Книг-во типо-литография «Энергия», 1914. – С. 137-144.
3. Из воспоминаний А.И. Герцена // Соловьев И. М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. – С. 145-155.
4. Из «Записок С.М. Соловьева» // Соловьев И. М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. – С. 162-167.
5. Из «Литературных и житейских воспоминаний» И.С. Тургенева // Соловьев И.М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. – С. 160-162.

6. Лубков А.В. Михаил Катков: молодые годы. – М.: МПГУ, 2018. – 256 с.
7. Ляхович Е.С., Ревушкин А.С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России. 2-е изд., испр. и доп. – Томск: Изд-во Томского унив-та, 1998. – 500 с.
8. Новиков М.В., Перфилова Т.Б. Создание системы университетского образования в России и устав 1804 г. // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 1. – №1. – С. 15-22.
9. Новиков М.В., Перфилова Т.Б. Становление университетского образования в России // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 1. – №4. – С. 7-19.
10. Об избрании студентов из Университетов Московского, С.Петербургского, Казанского и Харьковского для приготовления в Профессоры. №43, 27 ноября 1827 г. // Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Том второй. Царствование Императора Николая I. 1825-1855. Отделение второе 1840-1855. Дополнение ко второму тому Сборник постановлений по министерству народного просвещения. – СПб: В типографии Императорской Академии наук, 1864. – С. 1-6.
11. О безденежной выдаче заграничных паспортов лицам, отправляемым в чужие края для усовершенствования в науках // Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Том второй. – С. 354-355.
12. О служебных правах молодых людей, посылаемых за границу для усовершенствования в науках. 3 января 1846 г. // Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Том второй. – С. 603-604.
13. О распоряжениях по учреждению профессорского университета. №49. 20 февраля 1828 г. // Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Том второй. – С. 5-10.
14. Перфилова Т.Б. «Ученое сословие» России в правовом пространстве уставов Императорских университетов: монография / Под ред. М.В. Новикова. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2014. – 467 с.

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

<p>Абуева Н.В., старший воспитатель, МДОУ «Детский сад № 10» г. Ярославль abuewa.natalja@yandex.ru</p>	<p>Abuyeva N.V., senior teacher Kindergarten № 10, Yaroslavl</p>
<p>Авраменко В., психолог-педагог, руководитель проекта на русском языке МТÜ „Eluliin” («Линия жизни»), г. Таллинн, Эстония</p>	<p>Avramenko V., psychologist, project leader in russian МТÜ „Eluliin” ("lifeline"), Tallinn, Estonia</p>
<p>Березин Д.Т., кандидат технических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль dimitry_rus_rub@rambler.ru</p>	<p>Berezin D.T., candidate of technical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl</p>
<p>Берестовая Т.В., магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль berestovaja.tatjana@yandex.ru</p>	<p>Berestovaya T.V., undergraduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl</p>
<p>Бобылев А.В., преподаватель, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль bav170579@mail.ru</p>	<p>Bobylev A.V., lecturer, Yaroslavl higher military school of air defense, Yaroslavl</p>
<p>Бугайчук Т.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль mischenko@inbox.ru</p>	<p>Bugaychuk T.V., candidate of psychological sciences, associate professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl</p>
<p>Буракова Г.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского g.burakova@yspu.org</p>	<p>Burakova G.Yu., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky</p>
<p>Виноградов А.А., преподаватель, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль vvvinoogradovaa@mail.ru</p>	<p>Vinogradov A.A., lecturer, Yaroslavl higher military school of air defense, Yaroslavl</p>
<p>Вдовина Л.Н., кандидат биологических наук, доцент кафедры медицины, биологии, теории и методики обучения</p>	<p>Vdovina L.N., candidate of biological sciences, associate professor of the department of</p>

биологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль vdovinaln@mail.ru	medicine, biology, theory and methods of teaching biology, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Гриневич Е.В. , старший преподаватель, Белорусский государственный университет, Минск sidorofna@gmail.com	Grinevich E.V. , senior lecturer, Belarusian state university, Minsk
Гулидов Д.В. , преподаватель, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль youth1@mail.ru	Gulidov D.V. , lecturer, Yaroslavl higher military school of air defense, Yaroslavl
Гурьянчик В.Н. , кандидат исторических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны vit-gurjanchik@yandex.ru	Guryanchik V.N. , candidate of historical sciences, associate professor, Yaroslavl higher military school of air defence, Yaroslavl
Давыдов А.В. , кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль dirmvp@gmail.com	Davydov A.V. , 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, Yaroslavl
Доссе Т.Г. , кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль fdpo@yspu.org	Dosse T.G. , candidate of philological sciences, associate professor of the theory and methodology of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Еремин А.В. , доктор культурологии, доцент кафедры отечественной истории, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль a.eremin@yspu.org	Eremin A.V. , doctor of cultural sciences, associate professor of the department of national history, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Исаковская Е.Л. , преподаватель, Ярославский автомеханический колледж, Ярославль avtomeh@bk.ru	Isakovskaya E.L. , lecturer, Yaroslavl automechanical college, Yaroslavl
Ипатова Е.В. , бакалавр психолого-педагогических наук, Ярославский	Ipatova I.V. , bachelor of psychological and pedagogical

государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль mischenko@inbox.ru	sciences, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Калачёва Н.А. , учитель ГБОУ «Школа перспектива», Москва k_natali15@mail.ru	Kalacheva N.A. , teacher, state budget educational institution "School Perspective", Moscow
Камалова Н.Ю. , МУ «Социальное агентство молодежи», Рыбинск miss.pirozhok@mail.ru	Kamalova N. Yu. , social agency of youth, Rybinsk
Кампе Н.Ю. , студентка 5 курса, направление подготовки «Конфликтология», филиал РГСУ в г. Минске, Минск natakam991@gmail.com	Kampe N.U. , bachelor, the training focus of "Conflict" branch of RGSU in Minsk, Minsk
Карпова Т.Н. , кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль karpovafmf@mail.ru	Karpova T.N. , candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Карчакин А.Н. , аспирант, Костромской государственный университет, Кострома karchakin-sanya@rambler.ru	Karchakin A.N. , postgraduate student, Kostroma state university, Kostroma
Коротаев А.С. , аспирант, Костромской государственный университет, Кострома korotaev.1981@yandex.ru	Korotaev A.S. , postgraduate student, Kostroma state University, Kostroma
Коряковцев С.П. , кандидат технических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль youth1@mail.ru	Koryakovtsev S.P. , candidate of technical sciences, associate professor, Yaroslavl higher military school of air defense, Yaroslavl
Коряковцева О.А. , доктор политических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, директор Института развития кадрового потенциала, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль youth1@mail.ru	Koryakovtseva O.A. , doctor of political sciences, professor of the department of theory and methods of vocational education, director of the institute for the development of personnel potential, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Красильникова Е.В. , кандидат педагогических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны poussin15031981@mail.ru	Krasilnikova E.V. , candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl higher military school of air defense, Yaroslavl

Красовский П.В. , преподаватель, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль youth1@mail.ru	Krasovsky P.V. , lecturer, Yaroslavl higher military school of air defense, Yaroslavl
Крошева Е.А. , директор ФГБУ «Государственное училище олимпийского резерва по хоккею», Ярославль krosheva@yarguor.ru	Krosheva E.A. , director of the "State school of olympic hockey reserve", Yaroslavl
Кузнецов А.В. , заместитель директора, Ярославский автомеханический колледж, Ярославль avtomech@bk.ru	Kuznetsov A.V. , Deputy director, Yaroslavl automechanical college, Yaroslavl
Кузнецова Е.А. , магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль vdovinaln@mail.ru	Kuznetsova E.A. , undergraduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Куликов А.Ю. , кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского kayur2008@gmail.com	Kulikov A.Yu. , candidate of psychological sciences, associate professor of the department of theory and methods of vocational education of Yaroslavl state pedagogical university. named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Купцов Н.М. , магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль niakolaikupcov@mail.ru	Kuptsov N.M. , undergraduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Ляндаев А.А. , доцент, старший научный сотрудник, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль a.lyandaev@yandex.ru	Lyandaev A.A. , associate professor, senior researcher, Yaroslavl higher military school of air defense, Yaroslavl
Мазилев В.А. , доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль v.mazilov@yspu.org	Mazilov V.A. , doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Макеева Т.В. , кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,	Makeeva T.V. , candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after

Ярославль makeeva.tatyana@inbox.ru	K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Моднов С.И. , кандидат технических наук, доцент, Ярославский государственный технический университет, Ярославль modnovsi@ystu.ru	Modnov S.I. , candidate of technical sciences, associate professor, Yaroslavl state technical university, Yaroslavl
Мокина С.Л. , старший методист, Ярославский автомеханический колледж, Ярославль avtomeh@bk.ru	Mokina S.L. , senior methodologist, Yaroslavl automotive college, Yaroslavl
Назаров Е.С. , аспирант, Костромской государственный университет, Кострома evgenii_n76@mail.ru	Nazarov E.S. , postgraduate student, Kostroma state University, Kostroma
Новиков М.В. , доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль m.novikov@yspu.org	Novikov M.V. , doctor of historical sciences, professor, head of the department of theory and methods of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl
Перфилова Т.Б. , доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль m.novikov@yspu.org	Perfilova T.B. , doctor of historical sciences, professor, leading researcher, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl
Петров В.А. , кандидат технических наук, старший преподаватель, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль youth1@mail.ru	Petrov V.A. , candidate of technical sciences, lecturer, Yaroslavl higher military school of air defense, Yaroslavl
Плуженская Л.В. , кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории коммуникации и рекламы, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль l.pluzhenskaya@mail.ru	Pluzanskaya L.V. , candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department theory of communication and advertising, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D Ushinsky, Yaroslavl
Ракитина О.В. , кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической психологии личности и индивидуального консультирования,	Rakitina O.V. , candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of practical psychology of personality and individual counseling, Academy

Академия социального управления Московской области, Москва soratnic@yandex.ru	of social administration Moscow region, Moscow
Раскалинос В.Н. , кандидат педагогических наук, Евпаторийский институт социальных наук (филиал), ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Евпатория raskalinos-2014@yandex.ru	Raskalinos V.N. , candidate of pedagogical sciences, Yevpatoriya institute of social sciences (branch) V.I. Vernadsky Crimean federal university, Evpatoria
Соболина М.А. , инструктор по физической культуре, Киров marinasobolina@mail.ru	Sobolina M.A. , physical education instructor, Kirov
Свинар Е.В. , кандидат биологических наук, доцент, Вятский государственный университет, Киров svinarelena@rambler.ru	Svinar E.V. , candidate of biological sciences, associate professor, Vyatka state university, Kirov
Спичкин Д.Ю. , магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль spichkin-denis@mail.ru	Spichkin D.Yu. , undergraduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Таланов С.Л. , кандидат социологических наук, доцент кафедры политологии и социологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль talanov_sergei@mail.ru	Talanov S.L. , candidate of sociological sciences, associate professor of the department of political science and sociology, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
Тарабарина Т.И. , кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д. Ушинского lingo27@mail.ru	Tarabarina T.I. , candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D Ushinsky
Трошин А.Н. , директор, Ярославский автомеханический колледж, Ярославль avtomech@bk.ru	Troshin A.N. , director, Yaroslavl automechanical college, Yaroslavl
Тужба Т.Е. , старший преподаватель кафедры практической психологии личности и индивидуального консультирования, Академия социального управления Московской области, Москва tizo@rambler.ru	Tushba T.E. , senior lecturer of the department of practical psychology of personality and individual counseling Academy of social administration Moscow region, Moscow

Упенице И.В. , доктор педагогических наук, профессор, Рижский университет им. П. Страдина, г. Рига, Латвия youth1@mail.ru	Upenietse I.V. , doctor of pedagogical sciences, professor, Riga university named after P. Stradina, Riga, Latvia
Усанина Н.С. , кандидат педагогических наук, заведующий, «Детский сад №109», Ярославль mdou-109@mail.ru	Usanina N.S. , candidate of pedagogical sciences, head, "Kindergarten №109", Yaroslavl
Фаламеев А.Б. , аспирант, Костромской государственный университет, Кострома f.1495@yandex.ru	Falameev A.B. , postgraduate student, Kostroma state university, Kostroma
Фёдорова П.С. , кандидат психологических наук, заместитель директора по организационно-методической работе Красноперекопского психоневрологического интерната, Ярославль pkoryakovceva@yandex.ru	Fedorova P.S. , candidate of psychological sciences, deputy director for organizational and methodological work of the Krasnoperekopsk psychoneurological boarding school, Yaroslavl
Шемет Н.В. , аспирант, Костромской государственный университет vn.shemet@mail.ru	Shemet N.V. , postgraduate student, Kostroma state university, Kostroma
Юферова М.А. , кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль ufermar@yandex.ru	Yuferova M.A. , candidate of psychological sciences, associate professor of the department of theory and methods of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

Научное издание

Вопросы общего, высшего и дополнительного 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 28.05.2019

Формат 60х92/16.

Объем 17,75 п. л., тираж 500 экз.

Заказ № 98

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в РИО ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская набережная, 44