

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

1 (25) 2017

Научно-образовательный журнал

Кемерово

Учредитель

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Журнал зарегистрирован 06 октября 2015 года в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-63279

Главный редактор

Е. Л. Руднева

Редакционный совет:

Р. С. Бозиев, С. К. Бондырева, А. А. Деркач, Г. И. Ибрагимов, С. В. Иванова,
А. Э. Конторович, М. Л. Левицкий, О. Т. Лойко, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко,
С. Н. Чистякова

Международный совет:

Влад Извеков, Ричард Зинсер, Татьяна Кошманова, Аскарбек Кусаинов,
Михель Майер, Эндрю Тарговски

Редакционная коллегия:

М. А. Ардашкина, Л. Н. Вавилова, В. А. Овчинников, М. П. Олейникова,
М. П. Пальянов, Е. Л. Руднева, Т. А. Чекалина, Р. М. Шерайзина

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
рекомендованных ВАК Минобрнауки России для опубликования
основных научных результатов диссертаций

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования

Журнал включен в международную базу данных периодических изданий Ulrich's Periodicals
Directory и в научную электронную библиотеку открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка»,
входящую в топ-50 мировых электронных хранилищ научных публикаций

Электронная версия журнала размещена на сайте **krirpo.ru/prof-obr/**

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2017

Содержание

Слово редакционного совета	5
Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Актуальные направления развития системы профессиональной ориентации учащейся молодежи	
Блинов В. И. Эффективные практики профессиональной ориентации в регионах России	6
Кусаинов А. К. Повышение качества образования в Казахстане	8
Сергеев И. С. Организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикальной интеграции образования	14
Смирнов И. П. Система профессиональной ориентации: менять или развивать?	18
Чинякин В. И., Мукаев Р. Ф. Организация социального партнерства в виде внедрения элективных курсов с привлечением представителей работодателя для решения вопросов формирования профессионального самоопределения обучающихся	21
Чистякова С. Н. Эффективность профессиональной ориентации обучающихся — важнейшая составляющая системы государственной кадровой политики	24
Современные тенденции развития профессионального образования	
Бурмистрова Н. А. Математическая компетентность студентов экономических университетов в контексте устойчивого развития	30
Демидова О. М. «Академический» — уточнение концепта в методическом аспекте	35
Емельянова О. П., Журавлева М. В. Тенденции подготовки инженеров в условиях международной интеграции топливно-энергетического комплекса	39
Килина И. А. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся образовательной организации высшего образования	42
Красношлыкова О. Г., Васильчук Г. Т. О путях преодоления рассогласований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и профессионального стандарта педагога	47
Ляскин Г. Г. Принципы преподавания экономической теории по технологии проблемно-модульного обучения	52
Сахарова В. И. Исследовательская компетентность педагога в условиях реализации профессионального стандарта... ..	61
Селезнев В. И., Касаткина Н. В. Профессиональное обучение сотрудника полиции в современных условиях	63
Силкина Н. В., Канина Н. П. Формирование практико-ориентированных компетенций студентов в туристском образовании	68
Профессиональное развитие и становление личности	
Бичева И. Б., Десятова С. В., Царева И. А. Развитие педагогического творчества будущего педагога	73
Васильев Б. Ю. Методы формирования морально-волевых качеств у курсантов военных вузов	77
Игумнова О. В. Профориентационное воспитание осужденных в исправительном учреждении	83
Кандаурова А. В. Социокогнитивный механизм совладания в основе подготовки педагогов к социальным изменениям	89
Краснов С. И. Формирование индивидуального способа понимания в проектных ситуациях как условие профессионального развития педагога	92
Куриленко А. А. Принципы формирования эстетической культуры старшеклассников	103
Милованова Н. Г. Эмоциональный интеллект: новый ресурс педагога или новые требования?	107
Суслов Д. В., Лопуха Т. Л., Страбыкин А. Г. Развитие профессиональной ответственности курсантов младших курсов военного вуза	111
Из опыта работы образовательных организаций	
Багров Ю. Д. Аутентичные задания при обучении иностранному языку в высшей школе	119
Заурвайн Л. Т., Поморцева Л. Я. Методическое и методологическое обеспечение подготовки специалистов сферы культуры	123
Лысенко В. Г., Масюков О. А., Мукаев Р. Ф. Государственно-частное партнерство как условие эффективной подготовки кадров в системе среднего профессионального образования	126
Пфетцер А. А. Разработка и применение современных инструментов информационного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся	132
Романченко М. К. Повышение качества образования как результат эффективной научно-методической работы	139
Тимохина Т. В., Телина И. А. Компетентностные основы мотивации студентов к работе с различными категориями детей	144
Хлупина Н. О. Обогащение профессионального опыта педагогов по организации самостоятельной работы студентов ...	147
Сравнительная педагогика	
Пахневская О. Г., Романченко А. М., Романченко М. К. Системы профессионального образования России и зарубежных стран	153
Из истории образования	
Суетин И. Н. Вклад педагогов-музыкантов А. В. Абуткова и Э. Я. Гаека в развитие музыкального профессионального образования в России и за рубежом в XX веке	163
Авторы	168
Состав редакционного совета	173
Состав международного совета	174
Состав редакционной коллегии	175
К сведению авторов	176

Contents

The word of the editorial council	5
Professional education and youth employment: the 21st century. Actual directions of development of vocational guidance system for students	
Blinov V. Effective vocational guidance practices in the regions of Russia	6
Kusainov A. Education quality improvement in Kazakhstan.....	8
Sergeev I. Organization of students' professional self-determination pedagogical support in conditions of vertical integration of education.....	14
Smirnov I. The system of vocational guidance: to change or to develop?.....	18
Chinyakin V., Mukaev R. Organization of social partnership as the elective courses implementation with the involvement of the employer's representatives for solving questions of students' professional self-determination development.....	21
Chistyakova S. Students' vocational guidance effectiveness as the most important component of the state personnel policy system	24
Contemporary tendencies in professional education development	
Burmistrova N. The mathematical competence of university of economics students in the sustainable development context.....	30
Demidova O. "Academic" — specifying the concept from the methodological point of view.....	35
Emelyanova O., Zhuravleva M. Trends in the engineers training in the conditions of fuel and energy complex international integration	39
Kilina I. University students' communicative competence formation	42
Krasnoshlykova O., Vasilchuk G. On the ways to overcome a mismatch between the federal state educational standards of higher professional education and a teacher professional standard.....	47
Lyaskin G. Principles of economics teaching using the problem-modular method.....	52
Sakharova V. Teacher's research competence in the conditions of professional standards implementation	61
Seleznyov V., Kasatkina N. Professional training of a policeman in the modern conditions.....	63
Silkina N., Kanina N. Development of students' practice-oriented competences in the tourism education.....	68
Professional growth and development of a person	
Bicheva I., Desjatova S., Careva I. Educational creativity development of to-be teachers.....	73
Vasilev B. Methods of formation of military high schools cadets' moral qualities and volitional powers.....	77
Igumnova O. Career-oriented education of convicts in the correctional facility.....	83
Kandaurova A. Socio-cognitive mechanism of coping as the basic aspect of teachers' preparation for social changes	89
Krasnov S. Formation of individual ways of understanding in design situations as a condition of teacher's professional development.....	92
Kurilenko A. Principles of high school students aesthetic culture development.....	103
Milovanova N. Emotional intelligence: new teacher's resource or new requirements?	107
Suslov D., Lopoukha T., Strabykin A. Professional responsibility development among the junior cadets of the higher military establishment	111
Based on the experience of educational establishment	
Bagrov I. Authentic activities in foreign language teaching at higher education institutions	119
Zauervayn L., Pomortseva L. Methodical and methodological support of training specialists in the cultural sphere.....	123
Lysenko V., Masyukov O. Public private partnership as a condition of effective training in the system of secondary vocational education.....	126
Pfettser A. Development and application of modern instruments of students' professional identity informational support.....	132
Romanchenko M. Improving the quality of education through effective scientific and methodical work.....	139
Timokhina T., Telina I. Competence-based framework of students' motivation for work with different categories of children.....	144
Khlopina N. Enriching professional experience of teachers on the organization of students' independent work	147
Comparative pedagogy	
Pakhnevskaya O., Romanchenko A., Romanchenko M. Vocational training systems of Russia and foreign countries	153
From the history of education	
Suetin I. Contribution of teachers-musicians A. V. Abutkov and E. Y. Hajek to the music education development in Russia and abroad in the XX century.....	163
Authors	168
Editorial council	173
International advisory board	174
Editorial board	175
For attention of authors	176



СЛОВО РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

THE WORD OF THE EDITORIAL COUNCIL

Уважаемые коллеги!

На страницах журнала продолжается обсуждение современных изменений в системе российского образования. Авторы рассматривают особенности подготовки кадров в соответствии с международными стандартами и передовыми технологиями по 50 наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям.

В специальной рубрике нашего журнала представлены лучшие материалы Международной научно-практической конференции «Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Актуальные направления развития системы профессиональной ориентации учащейся молодежи» (г. Кемерово, 16 марта 2017 г.), посвященной фундаментальным и прикладным аспектам развития системы профориентации учащейся молодежи как необходимого условия модернизации профессионального образования для устойчивого экономического роста России и государств СНГ.

Особый интерес вызывают статьи, посвященные сравнительным педагогическим исследованиям системы профессионального образования России и зарубежных стран. Авторы констатируют принципиальное сходство и отличия профессиональной образовательной системы в Англии, Финляндии, Китае и др.

Редакционный совет журнала

Dear Colleagues!

The authors of our magazine continue to discuss the current changes in the system of Russian education. The authors consider the peculiarities of training specialists in the 50 most demanded and promising specialties and working professions in accordance with international standards and advanced technologies.

In the special section of our magazine you can find the best materials of the International Scientific and Practical Conference "Professional Education and Youth Employment: the 21st Century. Actual directions of development of vocational guidance system for students" (Kemerovo, March 16, 2017), devoted to fundamental and applied aspects of development of the vocational guidance system for students as a necessary condition for the modernization of vocational education for sustainable economic growth in Russia and CIS countries.

Of particular interest are articles devoted to comparative pedagogical studies of the system of professional education in Russia and foreign countries. The authors state the fundamental similarity and differences of the professional educational system in England, Finland, China, and other countries.

The editorial council of the journal



**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И ЗАНЯТОСТЬ МОЛОДЕЖИ: XXI ВЕК.
АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

**PROFESSIONAL EDUCATION
AND YOUTH EMPLOYMENT: THE 21ST CENTURY.
ACTUAL DIRECTIONS OF DEVELOPMENT
OF VOCATIONAL GUIDANCE SYSTEM FOR STUDENTS**

УДК/UDC 37.048.45

В. И. Блинов

V. Blinov

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ
В РЕГИОНАХ РОССИИ**

**EFFECTIVE VOCATIONAL GUIDANCE PRACTICES
IN THE REGIONS OF RUSSIA**

В статье рассматриваются вопросы профессиональной ориентации учащихся, оценки результативности профориентационной работы, структура региональных и муниципальных профориентационных систем и перспективные задачи их развития, лучшие региональные практики профессиональной ориентации обучающихся.

The article discusses the issues of vocational guidance, evaluation of the career guidance work effectiveness, the structure of regional and municipal vocational guidance systems and the perspective tasks of their development, the best vocational guidance practices.

Ключевые слова: факторы и критерии, профессиональная ориентация, сопровождение профессионального самоопределения.

Keywords: factors and criteria, vocational guidance, support of professional identity.

Обычно, когда речь заходит об эффективности тех или иных педагогических систем,

подразумевается скорее их результативность, а не собственно экономическая эффективность. Ниже речь пойдет тоже о результативности. Пока. Поскольку профессиональная ориентация может быть и действительно эффективной, так как является не только педагогическим, но и экономическим инструментом, обеспечивающим эффективное вложение человеческого капитала. Действительно, если представить себе, что все люди вдруг заняли рабочие места, соответствующие их способностям и интересам, возникает поистине счастливая картина. Утопия, конечно...

При всей несбыточности этой мечты, очевидно, что это то направление, в русле которого следует прилагать наши организационные педагогические усилия. На уровне самой сферы профессионального образования видно, что даже при условии, что мы учим очень качественно и по востребованным экономикой профессиям, всегда остается риск, что учим не тех, кому это нужно. Эффективность образова-



ния определяется не двумя факторами — качеством и актуальностью содержания — а тремя. Третий фактор — правильность выбора образовательной траектории обучающимися в соответствии с их профессиональными намерениями, способностями и потребностями.

Эффективность практики профориентации сегодня пока не измеряется экономическими категориями. Целесообразно говорить о расширении охвата школьников и студентов качественными профориентационными услугами, о повышении доступности к важной для выбора профессии информации, о создании условий, повышающих интерес семей к проблеме выбора профессии детьми. Сегодня мы уже можем говорить о практике разработки и реализации региональных, муниципальных, локальных моделей оценки результативности профориентационной работы.

Региональные и муниципальные профориентационные системы включают в себя следующие структурные элементы: документированное и введенное в практику концептуальное обеспечение, нормативно-правовое обеспечение, организационную структуру, инфраструктуру, коммуникативные площадки социального партнерства, систему профинформирования, методическое и кадровое обеспечение, систему мониторинга и оценки продуктивности работы локальной системы в целом.

Внедрение локальных систем профессиональной ориентации на современном этапе уже требует создания возможностей для обмена опытом и более тесного знакомства с лучшими практиками. Обратимся к лучшим за лучшим, из того, что ими уже сделано.

1. Самарская область. Разработан и введен в действие *Комплекс мер по развитию системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся региональной системы образования до 2020 года*. Основные направления деятельности:

- совершенствование нормативно-правового и организационно-распорядительного обеспечения региональной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся;
- оптимизация инфраструктуры сложившейся в Самарской области системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся;
- внедрение современных технологий профориентационной работы с обучающимися;

- подготовка кадров для выполнения задач организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Разработчик — Центр планирования профессиональной карьеры, ЦПО Самарской области.

2. Вологодская область. Создана *Региональная сетевая модель профессиональных проб*, разработано нормативное обеспечение функционирования этой модели: Положение об организации и проведении профессиональных проб в сетевом взаимодействии: приказ департамента образования Вологодской области от 22.09.14 № 2152. Профессиональные пробы для школьников содержательно соотносятся с региональными профессиональными кластерами; реализуются школами совместно с ПОО, вузами, ДПО и предприятиями бизнес-сферы; оформляются как программы элективных курсов для 8–10-го классов или программы ДОД.

3. Кемеровская область. Разработаны и внедрены *методические рекомендации «Организация и проведение профессиональных проб для старшеклассников в профессиональных образовательных организациях»*. В документе определены: содержание и структура профессиональных проб; система учета индивидуально-возрастных особенностей обучающихся при организации профессиональных проб; освещен опыт организации и проведения профессиональных проб с обучающимися Ленинск-Кузнецкого городского округа.

Разработчик — Кузбасский региональный институт развития профессионального образования.

4. Пермский край. Разработан и внедрен *Региональный стандарт профессиональной деятельности в сфере профориентации*, включающий следующие обобщенные трудовые функции: ОТФ А «Организация деятельности по профессиональной ориентации»; ОТФ В «Реализация услуг по профессиональной ориентации и психологической поддержке учащейся молодежи и других категорий граждан».

5. Тамбовская область. Разработаны *базовые профориентационные модули профессионально-образовательных кластеров* (утв. приказом управления образования и науки Тамбовской области от 25.08.2015 № 2608): «Промышленность», «Транспорт», «Социальная сфера», «Агропромышленный комплекс», «Информационные технологии», «Стройиндустрия».

6. Иркутская область. Разработана *мониторинговая система «Критерии и показатели*

оценки эффективности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на различных ступенях образования: дошкольники, обучающиеся 1–8-го классов, 10–11-го классов, студенты профессиональной образовательной организации.

Разработчик — Боханский педагогический колледж.

Подробная информация о разработанных продуктах и лучших практиках доступна в сети Интернет по ссылкам: http://prof-mayak.ru/career_guidance/ (см. в нижней трети страницы, начиная с большого заголовка «Региональные продукты по профориентации»); eduidea.ru/communities/14, сообщество «Региональные модели профориентации».

Стратегия сопровождения профессионального самоопределения 2015–2020 годы определила ряд перспективных задач. Сегодня в зоне ближайшего развития:

1) вопросы государственно-частного партнерства с работодателями в решении профориентационных задач;

2) широкое внедрение системы практико-ориентированных форматов сопровождения

профессионального выбора (профессиональные пробы и др.)

3) разработка требований к профессиональной ориентации в содержании общего образования (в соответствии со ст. 66.3 ФЗ-273);

4) разработка и реализация региональных, муниципальных, локальных моделей оценки результативности профориентационной работы;

5) концептуальное и методическое обеспечение профориентационной работы с дошкольниками и учащимися начальной школы.

Успехи в развитии профессиональной ориентации очевидны, но, конечно, недостаточны. Значимость этого направления воспитания и образования явно недооценена, пока продолжает ассоциироваться с советской практикой сепарации школьников на успешных старшеклассников и неуспешных «пэтэушников». Этот стереотип оказался удивительно живучим, и его искоренение — еще одна важная задача. Успешные и востребованные у школьников, студентов и их родителей практики педагогического сопровождения профессионального выбора — лучшее средство, которое невозможно заменить никакими теориями и концепциями.

УДК/UDC 37(574)

А. К. Кусаинов

A. Kusainov

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

EDUCATION QUALITY IMPROVEMENT IN KAZAKHSTAN

В статье рассматриваются вопросы, связанные с основными тенденциями, обеспечивающими повышение качества образования. Автор раскрывает качество образования через развитие образовательных стандартов и учебных программ, учебной, учебно-методической литературы, систему повышения и переподготовки педагогических кадров.

The article discusses issues related to main trends, ensuring the education quality improvement. The author reveals the quality of education through development of educational standards and curricula, textbooks, teaching-methodical literature, the system of teachers' advanced training and retraining.

Ключевые слова: качество образования, стандарты образования, учебная программа,

учебно-методическая литература, повышение квалификации педагогических кадров.

Keywords: quality of education, educational standards, curriculum, courseware, teachers' advanced training.

Повышение качества образования — это вопрос очень сложный, так как система среднего образования является многоаспектной, в ней миллионы людей получают образование, работают, она имеет свои особенности, на нее влияют этапы глобализации, выдвигают серьезные требования. Поэтому, чтобы ответить на этот вопрос, во-первых, надо определить страны, где система образования сильно развита и каких принципов они придерживаются, чтобы достичь таких результатов; во-вторых,



надо внимательно изучить научно-практические труды по развитию системы образования стран мира и определить составляющие системы образования; в-третьих, на основе этих составляющих проанализировать проведенные работы в нашей стране и сделать необходимые выводы.

Чтобы определить страны-призеры в области образования, мы изучили показатели международных исследований PISA, TIMSS, PIRLS за последние 10–12 лет. На основе анализа было определено, что учащиеся Шанхая (Китай), Сингапура, Гонконга (Китай), Финляндии, Южной Кореи, Японии, Тайваня, Канады и Новой Зеландии стабильно показывают высокие результаты.

В этих странах осуществляется образовательная политика, подготовленная на научной основе. Их общими целями являются: сохранение национальных особенностей и культуры, традиционных ценностей и приоритетов; сохранение и развитие родного языка; реализация воспитания творческой, неординарно мыслящей, гармоничной и духовно богатой личности и повышение профессиональной компетентности учителей. Из этого следует главная цель — воспитание человека. Реформа в области образования проводится один раз в 10 лет. Сначала осуществляются необходимые научно-исследовательские работы (НИР) и эксперименты, затем их результаты предоставляются для широкого общественного обсуждения.

Анализируя результаты исследований, ученые провели следующее исследование на тему «Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться». Цель этой кампании — опередить, как системы со скромными показателями за короткое время становятся одними из лучших. Объектом исследования стала система школьного образования 20 стран мира, имевших самые разные стартовые позиции и сумевших достичь значительных и устойчивых успехов.

На основе такого исследования ученые пришли к выводу, что уровень системы образования любой страны можно оценить как «неудовлетворительный», «удовлетворительный», «хороший», «очень хороший» и «отличный», а школьную систему можно совершенствовать с учетом трех аспектов:

— необходимо определить на рассматриваемый момент времени реальное состояние, успехи и недостатки системы образования;

— определить меры воздействия, необходимые для улучшения результатов обучения;

— учитывая особенности системы образования, развития и состояния, истории, культуры, политики и структуры каждой страны, подготовить кластер необходимых проводимых мероприятий и их реализацию.

По результатам исследований этих стран ученые определили те проблемы, которые есть на каждом уровне развития, и какую работу необходимо провести, чтобы подняться на следующую ступень. Например, когда в системе образования какой бы то ни было страны имеют место следующие проблемы, то система образования этой страны находится на «неудовлетворительном» уровне. Эти проблемы:

— недостаток профессионализма и мотивации учителей и руководителей;

— недостаточная поддержка школ и слабое управление школами со стороны администрации образовательных систем;

— сильные различия в показателях учебных достижений между школами;

— недостаточность ресурсов (как человеческих, так и финансовых) для осуществления программ совершенствования;

— низкий уровень грамотности (читательской и математической) учащихся школ.

Сингапур в 1970–1980-е годы, решая такие проблемы, смог поднять качество образования от «неудовлетворительного» до «удовлетворительного» уровня. Успешно проводя все необходимые работы по достижению последующих уровней на научной основе, с 1999 года Сингапур и Южная Корея, с 2000 года Гонконг проводят системную работу по переходу с уровня «очень хороший» на уровень «отличный».

Анализируя результаты своих исследований и исследований зарубежных ученых, мы пришли к выводу, что система образования является сложной системой. Все сложные системы имеют подсистемы. Тогда закономерно и то, что система образования должна иметь свои подсистемы. Чтобы поднять качество системы образования, необходимо поднять качество ее подсистем.

На основе исследований было определено, что система образования имеет 8 подсистем. Основные из них:

— стандарты и учебные программы;

— учебная литература;

— качество профессионализма педагогических кадров;

— оценка качества образования.

Если качество этих составляющих будет высоким, то и качество образования тоже будет высоким.

Когда в системе среднего образования обучение учащихся осуществляется на основе парадигмы «знания, умения, навыки», то в процессе учебы ученикам дается большой объем материалов для того, чтобы его изучили. Ученики должны будут все это освоить, так как они считаются получателями знаний. Во многих случаях знание не дается на основе жизненных ситуаций, повседневной человеческой жизни.

Приведем только один пример. Во всех старших классах изучается предмет «химия». Химические элементы системы Д. И. Менделеева, их свойства и соединения и другие материалы изучают все учащиеся.

Считается, что на этом изучили этот предмет, скажем, хорошо. В настоящее время в повседневной жизни для мытья посуды используется множество жидких моющих средств. На обложках написаны их химические свойства. Однажды, когда я проводил курс повышения квалификации, прочитав заранее записанный состав таких средств, попросил учителей объяснить их свойства. Никто не смог ответить, как и на вопрос: «Вы столько лет изучали химию, скажите, как вы эти знания используете в повседневной жизни?».

В развитых странах, где реализована парадигма образования, ориентированная на результат, одной из задач преподавания какого-либо предмета является применение полученных знаний на практике.

Теперь рассмотрим предмет «казахский язык». Цели этого предмета — научить детей излагать свои мысли свободно и грамотно писать. Выпускники наших школ не могут писать грамотно. Это истина. Почему? Однажды на курсе повышения квалификации учителей, обсуждая с учителями проблему преподавания казахского языка, ориентированного на результат, я попросил ответить на этот вопрос. Они, внимательно изучив все учебные программы и учебники казахского языка, пришли к выводу: «Так как преподавание казахского языка не ориентировано на результат, дети неправильно обучаются писать грамотно». Учителя говорили о том, что когда будет осуществлен переход на образование, ориентированное на результат, можно сократить многие материалы.

Развитые страны, осознав это раньше, сделали соответствующие выводы. Они, систематизируя содержание образования, смогли поднять уровень учащихся от получателя знаний до уровня активного участника процесса обучения. Формируя компетентность учащихся по самостоятельному получению знаний, ис-

пользованию их в жизненной ситуации, проведению необходимого взаимовыгодного общения, исследовательской деятельности в процессе учебы, развивают их.

Согласно новому стандарту, предусмотрено обучение предмету «информационно-коммуникационные технологии» с 3-го класса. В учебной программе этого предмета указаны цели обучения: создавать и редактировать простые графические модели, применять анимации к объекту, создавать простые 2Д-модели, определять на достоверность и полезность информации, размещаемой в сети, рассуждать о последствиях нарушения этических и правовых норм в сети. Насколько оправдано давать детям такие сложные задания? Наверное, также тяжело дать положительный ответ и на этот вопрос. Подобные сложные вещи встречаются и в других учебных программах.

На основе вышесказанного образовательный стандарт и учебные программы всех предметов для начальных классов двенадцатилетней школы должны быть еще раз внимательно изучены и проведены серьезные работы по их совершенствованию.

Проблема учебника с давних пор волнует всех. Видимо, даже устали задавать один и тот же вопрос: «Когда улучшится качество учебников?». Постараемся найти на него ответ.

Написать качественный учебник — очень сложная проблема. На своем опыте, познавший всю сложность этого дела, известный академик А. Колмогоров сравнил создание учебника с конструированием реактивного самолета. В развитых странах есть специальные научно-исследовательские институты, занимающиеся теорией создания учебников. В период Советского Союза были написаны хорошие учебники, однако те проблемы, которые имели место в системе среднего образования, увеличение объема содержания образования оказали отрицательное влияние на их качество. Не были написаны учебники, ориентированные на результат. Причиной тому является то, что центр, понимая, что учебная литература является важным идеологическим средством, работу ее издания полностью взял в свои руки.

В Казахстане создавались только учебники казахского языка и литературы, казахские школы занимались по переводным учебникам. В годы получения независимости было принято решение о подготовке новых отечественных школьных учебников. Это было пра-



вильным решением. Так как каждая независимая страна создает свои учебники, основанные на сохранении национальных ценностей, перспектив развития, укреплении государственности. Для этой работы были привлечены многие ученые, специалисты отрасли и учителя школ.

Так как в связи с объективными причинами в нашей стране не была развита наука учебниковедения, авторы начали создавать учебную литературу по своим возможностям. Конечно, учебная литература, которая была написана не на основе использования достижений этой науки, имеющей вековую историю, во многом проигрывала. Это можно понять. Чтобы повысить качество учебной литературы, надо было сначала развивать науку учебниковедения. К большому сожалению, власть до сих пор не проявляет заинтересованность в этом. Не финансируются даже предлагаемые проекты. Государство предъявляет множество конкретных требований к задачам, которые выполняет учебник: к его содержанию, структуре, тексту, системе усвоения материала, иллюстративному материалу, аппарату ориентировки, изданию, а также выполняемой системе функции. Автор, который их хорошо не знает, не может написать хороший учебник. Если сказать проще, то человек, который не освоил науку создания самолета, не может создать самолет; так же человек, который не освоил эту науку, не может написать хорошего учебника. Давайте подумаем, насколько важно создание хороших учебников.

На основе принятых директивных материалов отпечатанный учебник у нас переиздается только через 4 года. Это говорит о том, что если один учебник был написан на низком уровне, то в течение 4 лет, обучаясь по этому учебнику, учащиеся не могут получать хорошее знание, так как уровень знания ребенка зависит от уровня учебника. Ребенок, который в определенном классе, обучаясь по плохому учебнику, не смог хорошо усвоить этот предмет, и в будущем никогда не сможет его хорошо усвоить, так как в образовании реализуется принцип преемственности.

Существует научная основа создания учебников. Как и создание самолета, ее качество так же, как и самолета, определяется на научной основе. У нас не развита наука учебниковедения, до сих пор не разработана система критериев оценки качества учебников. Пока не будет создана система критериев, не будет дана объективная оценка их качества. Должны быть проведены теоретические и практические экс-

пертизы учебников. Теоретическая экспертиза должна проводиться на основе науки учебниковедения, а практическая экспертиза — с целью, как их понимают и воспринимают учащиеся. Для проведения практической экспертизы учащиеся экспериментальных классов в течение одного учебного года должны обучаться по этому учебнику. Результаты этих экспертиз должны проводиться совместно, и на их основе должно приниматься единое решение по его совершенствованию.

В развитых странах по одному предмету для всех классов создаются линейные учебники и инновационные учебно-методические комплексы (ИУМК). С этой целью работают специальные авторские коллективы.

В настоящее время вместе с каждым учебником создается мультимедийное учебное пособие в виде диска для этого же учебника. В нем системно представлены все материалы, имеющиеся в Интернете, для глубокого изучения предложенных в учебнике материалов. Мы пока и этого не можем правильно подготовить. Есть еще один момент, который следует учесть при подготовке учебной литературы, — это правильный подбор учебных материалов.

Если посмотреть наши учебники английского языка, то в них содержатся материалы в основном о Великобритании и США. И эти учебники воспитывают в душе наших детей любовь к этим странам. Поэтому наши дети все больше и больше «подражают» зарубежным странам.

Мы внимательно изучили учебники английского языка для 7, 8, 9-го классов Южной Кореи. Кроме информации о Корее, не нашли ни одного материала на английском языке о зарубежных странах. В учебниках Японии также представлены материалы только о Японии. Исходя из этого, мы должны сделать серьезные выводы.

Материалы, представленные во всех учебниках, должны воспитывать у молодежи глубокое чувство уважения, гордости и любви к своей Родине, Земле и своему народу. Они должны служить воспитанию молодого поколения настоящими патриотами своей страны.

Казахский народ во все времена почитал учителя своего ребенка. «У кого сильные принципы», — говорили в народе. Учительский труд был одним из уважаемых в обществе. Старшие с гордостью говорили: «Мой ребенок — учитель». За такое короткое время изменилось отношение к учительскому труду, снизилось их социальное по-



ложение, он стал одним из неавторитетных. Почему? Какова роль учителей в повышении качества образования?

Экономическую трудность, когда страна получила независимость, в первую очередь почувствовали работники социальной сферы, учителя и врачи. Из-за нехватки финансовых средств резко упала их заработная плата. Мужчины-учителя начали уходить со школы, так как не смогли содержать семью на заработную плату. Женщины-учителя начали переходить на такую работу, где была возможность больше зарабатывать. Снизился авторитет учительского труда в обществе.

В таких условиях перестали поступать в педагогические учебные заведения талантливые молодые люди. Сюда начали приходить выпускники, окончившие школы в основном со средними показателями. Тот, кто не получил в школе хорошее образование, не может полностью освоить вузовскую программу. Эта тенденция, к большому сожалению, по сей день сохраняется.

Профессия учителя налагает большую ответственность, является очень сложной профессией, требующей особой избирательности, большого личного вклада, глубокого знания, хорошего понимания психологии ребенка, умения общаться с людьми, душевной чистоты и честности. Поэтому не каждый человек может быть хорошим учителем.

Ученые, продолжая свои исследования, определили, как учащиеся, которые в начальной школе обучались у слабых учителей, учились в старших классах. Из тех школьников, которые учились у плохого учителя в 11 лет, когда они были в возрасте 15 лет, то есть окончили 8-й класс, только 25% из них смогли получить знания согласно стандартным требованиям, а остальные 75%, как ни старались, не смогли получить такое знание.

Отсюда можно сделать два важных вывода. Во-первых, качество знания у учащихся начальных классов зависит от профессиональной компетентности учителей, которые их обучают; во-вторых, только одна четвертая часть детей, которые получили слабые знания в начальной школе, могут получить в старших классах знания согласно предъявляемым требованиям. Поэтому в развитых странах уделяется особое внимание тому, чтобы уровень профессиональной компетентности учителей начальных классов был высоким.

Рассмотрим различия в подготовке педагогических кадров у нас и в этих странах. В раз-

витых странах, во-первых, на педагогические специальности принимают документы лучших выпускников школ: из 5% — в Южной Корее, из 10% — в Финляндии, из 30% — Сингапуре и Гонконге. Во-вторых, абитуриенты сдают специальный экзамен, определяющий их профессиональную пригодность к педагогической специальности. В-третьих, в учебных заведениях с первого курса занятия ведутся на практико-ориентированной основе. В-четвертых, бакалавры-учителя, окончившие обучение на «хорошо», принимаются в магистратуру. В-пятых, когда магистр-учитель приходит на работу в школу, он проходит серьезное испытание перед общественной комиссией. В-шестых, к принятому на работу молодому магистру-учителю прикрепляется наставник (коуч). Он работает с молодым учителем с первых дней, пока не убедится в том, что тот сможет самостоятельно вести занятия на высоком уровне.

В этих странах особое внимание уделяется личным качествам учителей. Считается, что учитель должен обладать такими качествами, которые привлекали бы детей, чтобы те старались быть чем-то на них похожими. Симпатия, которую питает ребенок к своему учителю, способствует получению им хорошего знания. Поэтому у учителя начальных классов желательно наличие умения хорошо петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах, а также хороших спортивных показателей.

На основе исследований определено, что качество знания у учащихся не может быть лучше качества знания учителей, и единственный путь его повышения — повышение уровня преподавания. Поэтому в странах-призерах в области образования считается, надо готовить учителей к проведению уроков так, как готовят хирургов к проведению операции. Сделаны выводы, что одно неправильное кадровое решение может привести к 40 годам плохого преподавания.

В настоящее время у нас в начальных классах преподают в основном выпускники колледжей.

Давайте теперь мысленно сравним, насколько в странах-призерах в области образования отличается профессиональная компетентность магистра-учителя старше 25 лет, который ведет занятия в начальных классах и который прошел все испытания, работая повседневно с коучем, повысил свое педагогическое мастерство, и нашего учителя начальных классов в возрасте 20–22 лет, который окончил педагогическое учебное заведение со сред-



ними показателями, не работал с наставником и не совершенствовал свое педагогическое мастерство. Если учитывать то, что разница в профессиональной компетентности учителей непосредственно влияет на качество знаний учащихся, то какая будет разница в качестве знаний у учащихся, которые будут обучаться у этих учителей в течение 4 лет? Мы должны честно сказать о том, что разница в их знании будет не 53 %, а намного больше. Какая будет разница в знании детей нашей страны и стран-призеров в возрасте 15 лет, если в возрасте 11 лет разница в их знаниях была намного больше, чем 53 %? Конечно, далее эта разница увеличится еще больше.

На основании сказанного можно сделать вывод, что школьники начальных классов, обучающиеся у учителей с низкой профессиональной компетентностью, не смогут учиться в ведущих высших учебных заведениях разных стран и получать хорошее знание.

Как сказал глава Казахстана Н. А. Назарбаев, экономика нашей страны должна развиваться на индустриально-инновационной основе, то есть на основе сильного человеческого капитала. Для реализации этой идеи, на наш взгляд, в первую очередь учащиеся начальных школ должны получить хорошее образование. Можно сказать, что ключ индустриально-инновационного развития страны находится в руках учителей начальных классов. Поэтому главной задачей является повышение профессиональной компетентности педагогических кадров, особенно учителей начальных классов. Для этого надо понять, во-первых, что повышение профессиональной компетентности учителей является безотлагательной необходимостью. Эту работу надо осуществлять эффективно. Во-вторых, на основе лучшего мирового опыта разработать концепцию подготовки педагогических кадров и начать ее реализацию. В-третьих, уровень подготовки педагогических кадров в колледжах поднять до уровня бакалавра-педагога.

В развитых странах реализуются четыре способа повышения качества образования: во-первых, в педагогических учебных заведениях с раннего этапа формируются практические навыки; во-вторых, для поддержки учителей в школах организуется наставничество; в-третьих, отбираются ведущие наставники для развития своих подопечных; в-четвертых, создаются условия для взаимообучения учителей.

В нашей стране работой повышения квалификации учителей занимаются институты

повышения квалификации. На это выделяются огромные деньги. О неэффективности проводимой ими работы было много написано, высказано много предложений. Однако необходимых выводов не было сделано.

Они приглашают учителей на длительные сроки и повышают их квалификацию на основе чтения лекции, проведения семинаров. В мировой практике считается, что привнесенные извне идеи автоматически приведут к изменениям в классе и школе. Глубоко ложное с точки зрения теории деятельности, на наш взгляд, заблуждение. При подготовке специалистов/рабочих к любой другой профессии практические занятия проводятся главным образом в реальной обстановке, и, значит, повышение квалификации учителей надо проводить таким образом. На основании сказанного необходимо пересмотреть деятельность институтов повышения квалификации учителей, создать сначала институт коучей, возобновить работу наставников.

В настоящее время почти во всех школах работают опытные учителя, которые в свое время получили хорошее образование и дают детям качественное знание. Мы в сложившейся в настоящее время ситуации должны полностью использовать профессиональную компетентность таких учителей для повышения квалификации работающих в школе учителей молодого и среднего звена. Только в этом случае мы можем повысить квалификацию всех учителей.

Еще одним способом повышения качества образования является повышение качества преподавания. В связи с этим хотелось бы сказать об опыте Южной Кореи. Там для обеспечения одинаково качественного преподавания по всем предметам и во всех начальных классах разработаны мини-стандарты проводимых уроков. В этих мини-стандартах системно представлены все необходимые учителям материалы для проведения каждого урока на высоком уровне, включающие план уроков, краткое содержание урока, предлагаемые ученикам материалы учебников, УМК и мультимедийного пособия, методы их эффективного использования, технологии обучения и другие необходимые вещи. На основе внедрения подготовленных мини-стандартов для начальных классов на научной основе в одном центре качество образования Кореи поднялось на новый уровень.

Мы, также учитывая, что переход на парадигму образования, ориентированного на результат, является очень сложной работой,

должны подготовить мини-стандарты по всем предметам и, начиная с 1-го класса, ежегодно внедрять их в последующие классы. Это является очень кропотливой работой, однако, признавая то, что она оказывает огромную помощь в повышении качества образования, мы должны на научной основе осуществить его реализацию.

По данным Комитета контроля качества в сфере образования МОН РК, в 2012 году было выявлено, что качество подготовки педагогических кадров не отвечает предъявляемым требованиям, более 2 тысяч учителей не имеют педагогического образования, и многие из них работают в начальной школе.

Мы должны признать, что, не повысив профессиональный уровень учителей, ведущих занятия в школах, не повысим и качества образования.

У нас в системе среднего образования сформировался еще один случай, на кото-

рый нельзя не обратить внимание. Это «бумажничество» учителей. Классный руководитель в течение учебного года должен подготовить 35 различных отчетов. Среди них: социометрия (2 раза в год), уровень воспитанности (2 раза в год), уровень воспитания, психологическая характеристика класса, информация об учителях, которые ведут занятия в классе, по 7 блокам фотослайды о жизни класса в течение учебного года и т.д.

Сдача этих отчетов является самой главной задачей каждого учителя, и руководство школы очень строго следит за этим.

1. Кусаинов А.К. Качество образования в мире и в Казахстане. М.: АНОО «Издательский Центр ИЭТ», 2004. 208 с.
2. Кусаинов А.К., Борибеков К.К., Шамельханова Н.А. Профессиональное образование Казахстана: опыт и перспективы. Алматы: Rond&A, 2011. 240 с.
3. Кусаинов А.К. Кризис в системе среднего образования: пути выхода. Алматы: Rond&A, 2016. 64 с.

УДК/UDC 37.048.45

И. С. Сергеев

I. Sergeev

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЕРТИКАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ORGANIZATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION PEDAGOGICAL SUPPORT IN CONDITIONS OF VERTICAL INTEGRATION OF EDUCATION

В статье рассматриваются понятие вертикальной интеграции образования, готовность обучающихся к профессиональному самоопределению, работодатель как социальный образовательный заказчик, вопросы организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, проведения профессиональных проб.

The article deals with the concept of vertical integration of education, the students' readiness for professional self-determination, an employer as a social educational customer. The author discusses the issues of organizing pedagogical support for students' professional self-determination, and of conducting professional tests.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение обучающихся, вертикальная интеграция образования, педагогическое сопровождение, работодатель, профессиональная проба.

Keywords: professional self-determination of students, vertical integration of education, pedagogical support, employer, professional test.

Профессиональное самоопределение выпускников как ожидаемый результат образования занимает особое место в системе образовательного целеполагания. Запрос на профессиональное самоопределение имеет внешнее относительно системы образования происхождение: он исходит от экономики и об-



щества и обращен ко всей системе образования в целом.

Поскольку становление профессионального самоопределения человека является продолжительным непрерывным процессом, требования образовательных заказчиков к профессиональному самоопределению выпускников охватывают все ступени образования. Ориентация образования на эти требования предполагает максимальное повышение степени связности, согласованности и преемственности всех уровней и ступеней образования (как общего, так и профессионального) на основе единых, заданных экономикой, государством и обществом образовательных целей, то есть *вертикальную интеграцию образования*.

Под вертикальной интеграцией образования мы понимаем принцип, предполагающий построение сквозной преемственности целей, содержания и педагогических технологий всех уровней образования на основе интересов и потребностей ведущих образовательных заказчиков (экономической сферы, общества, государства). Смысловым и содержательным «фокусом» вертикальной интеграции и выступает ожидаемая готовность обучающихся и выпускников к профессиональному самоопределению

Термин «вертикальная интеграция образования» был предложен научным руководителем ФИРО Е. Ф. Сабуровым в 2006 году в следующем контексте: «Региональная «вертикальная интеграция»: экономические структуры региона выступают управляющим субъектом образования — от высшего до начального общего». В приведенной формулировке читаются различные смысловые акценты данного понятия, а именно:

- вертикальная интеграция охватывает все ступени формального образования;
- вертикальная интеграция предполагает движение по ступеням образования «сверху вниз» — от высшего к начальному общему;
- вертикальная интеграция в рамках территориальной (региональной) системы образования ориентирована на реализацию предъявляемого к ней социального заказа;
- в роли ведущего образовательного заказчика выступают региональные экономические структуры (предприятия-работодатели).

Под влиянием вызовов со стороны экономики и общества современное образование перестает быть самодостаточной и саморазвивающейся системой. Оно приобретает признаки социальной открытости, включенно-

сти в межинституциональный диалог и ориентированности на социальный образовательный заказ. При этом меняются не только ее отдельные элементы (цели, содержание, технологии), но и вся конструкция образовательной системы, которая приобретает характер большей взаимосвязанности как в горизонтальном измерении (в рамках одного уровня образования), так и в вертикальном (между различными уровнями и ступенями образования — прежде всего между общим и профессиональным образованием). В этих условиях меняется и место центрального образовательного заказчика — работодателя: он перестает быть субъектом, внешним относительно системы образования, и становится одним из элементов системы вертикально интегрированного образования. Именно на это указывал в 2006 году Е. Ф. Сабуров.

Можно ли квалифицировать современное российское образование как вертикально интегрированное?

С начала нового столетия тенденция вертикальной интеграции прослеживается в нашей стране в отношении среднего профессионального образования. Модернизация отечественной системы СПО, предпринятая в конце 2000-х — начале 2010-х годов и нацеленная на введение компетентностного подхода, привела к достижению нескольких результатов, отвечающих идее вертикальной интеграции, в рамках подсистемы «работодатель — профессиональное образование»:

- согласование требований экономической сферы (сферы труда) и сферы образования к уровню квалификации выпускников практически по всей номенклатуре профессий и специальностей СПО;
- обеспечение соответствия программ СПО постоянно меняющимся требованиям работодателей;
- включение работодателей в процесс оценивания конечных результатов СПО (уровня квалификации выпускников).

В то же время, несмотря на развитие процессов вертикальной интеграции в системе СПО, решение задач профессионального самоопределения все еще не является удовлетворительным. Так, по мнению многих экспертов, причина явного противоречия между объективной востребованностью квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена и сохраняющимся низким спросом работодателей на выпускников уровня СПО состоит не столько в недостаточном качестве профессионального

образования и необходимости «доучивания» выпускников СПО на рабочем месте, сколько именно в незавершенности процесса их профессионального самоопределения. Это объясняется прежде всего тем, что принцип вертикальной интеграции не распространяется на общее образование. Здесь существует целый ряд существенных препятствий.

1. *Различие в механизмах целеполагания.* В среднем профессиональном и высшем образовании цели (ожидаемые результаты) формулируются с участием работодателей как компетентностные модели выпускника. В общем образовании образовательные цели формулируются представителями научно-образовательного сообщества в традиционных педагогических терминах — «ученики должны освоить определенные понятия, сведения, правила, умения, у них необходимо сформировать определенные взгляды, качества» и т.д. Такого рода целеполагание остается внутрисистемным, слабо связанным с социальным образовательным заказом, заданным извне. Более того, один из центральных социальных образовательных заказчиков — работодатель — не принимает никакого участия в разработке модели выпускника общеобразовательной школы.

2. *Различия в принципах формирования содержания образования.* Компетентностный подход в среднем профессиональном и высшем образовании предполагает построение содержания образования «от результата». Заданные компетенции определяют характер необходимого опыта деятельности, который и становится основой содержания. Центром *практико-ориентированной* программы профессионального образования становятся деятельностное содержание и «знания, ведущие за собой действие» [2, с. 63]; научные (теоретические) знания играют при этом вспомогательную, обслуживающую роль. В общем образовании центральной доминантой при построении содержания выступает *принцип научности*, который, хотя и трактуется различно, тем не менее определяет центральное место научных знаний (понятий) в школьной программе и вторичную, вспомогательную роль практического опыта. «Содержание ... курсов подчиняется логике предмета (учитывая, безусловно, и законы усвоения), а не узким требованиям, вытекающим из необходимости сформировать тот или иной набор практических навыков. <...> Конструирование учебных программ предполагает ... опору на ... четкие логические представления о строении науки...» [1].

3. *Различие в понимании результативности образования.* В вертикально интегрированном образовании конечные результаты (сформулированные в терминах компетенций) соотносятся со степенью удовлетворенности требований социальных образовательных заказчиков. Это характерно для современной системы среднего профессионального образования. Что касается общеобразовательной школы, то здесь результативность образовательного процесса традиционно «характеризуется прежде всего личностным приращением ученика, лишь во вторую очередь сопоставляемым с общеобразовательными требованиями и стандартами» [6, с. 23].

Таким образом, система общего образования в целом сохраняет свою традиционную специфику, связанную с доминированием задач общего и интеллектуального развития, формирования мировоззрения и т.д. Однако при этом ее цели и ожидаемые результаты крайне слабо связаны с ожиданиями ведущего образовательного заказчика — работодателя — по отношению к выпускникам. Результатом такой ситуации становится целый ряд «разрывов» концептуального, целевого, содержательного, организационного и методического характера, возникающих в точках институционального перехода субъекта профессионального самоопределения (прежде всего — из школы в организацию СПО) и препятствующих реализации идеи непрерывности как в сопровождении профессионального самоопределения, так и образовании в целом.

Острота этой проблемы в определенной степени осознается научно-образовательным сообществом и широкой общественностью. В связи с этим на протяжении последнего десятилетия российской общеобразовательной школой были сделаны некоторые шаги по пути к вертикальной интеграции образования. В числе таких шагов — введение профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся.

В 2012 году коллективом ведущих специалистов под руководством В.И. Блинова была разработана Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования; в 2015 году она была доработана [4]. В основу концепции положен системный подход к решению задач, связанных с организацией педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях



вертикально интегрированного непрерывного образования.

В чем особенности предложенного подхода?

Во-первых, деятельность по сопровождению профессионального самоопределения осуществляется на двух взаимосвязанных уровнях. *Микроуровень (персональный уровень)* педагогического сопровождения профессионального самоопределения — уровень, на котором осуществляется непосредственное взаимодействие педагога с обучающимся. *Макроуровень (институциональный уровень)* — уровень, на котором осуществляется организация деятельности педагогов, взаимодействующих с обучающимися в процессе их профессионального самоопределения, формируются условия (нормативно-правовые, научно-методические, организационно-управленческие, кадровые, материально-технические), необходимые для достижения результативности в этой деятельности. На макроуровне осуществляется организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения или управление указанным процессом.

Во-вторых, пространство профориентационной работы выходит за рамки общеобразовательных организаций во внешний контур, то есть в сферу деятельности, во-первых, других ступеней вертикально интегрированного образования (среднего профессионального, высшего, дополнительного) и, во-вторых, предприятий-работодателей. В ситуации, когда в процесс сопровождения профессионального самоопределения вовлечено множество субъектов, связанных общими интересами и отношениями межинституционального диалога, государственно-частного партнерства и сетевого взаимодействия, становится необходимой особая организационно-управленческая деятельность, направленная на координацию действий всех участников процесса. Масштаб такой деятельности охватывает территорию субъекта федерации или муниципального образования, а ее сложность и многогранность требует формирования соответствующей территориальной инфраструктуры. Таким образом, формируется *территориальная модель организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся*, назначение которой — создание в территории системы условий, обеспечивающих эффективную реализацию деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в территориальной системе образования с учетом требований образовательного заказа.

Такой подход позволяет частично обеспечить непрерывность и преемственность педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников и в какой-то степени компенсировать выключенность школы из контекста вертикальной интеграции. Вместе с тем она является паллиативной, поскольку погружает школьника в ситуацию «конфликтующих реальностей» [3]: с одной стороны — фундаментальность школьного образования, с другой — практикоориентированность внешкольных программ сопровождения профессионального самоопределения.

В-третьих, в центре профориентационной деятельности оказываются *практико-ориентированные технологии педагогического сопровождения профессионального самоопределения*, реализуемые непосредственно в профессиональном контексте, такие как профориентационные проекты и экспедиции, профессиональные практики, профессиональные пробы. Профессиональная проба — «профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее вид завершенного технологического процесса (или его отдельного этапа) и способствующее сознательному, обоснованному выбору профессии» [5, с. 16]. В условиях вертикально интегрированного образования профессиональные пробы реализуются по формуле «погружение в профессиональный контекст + опыт профессиональной деятельности + рефлексия и самооценка = опыт выбора»; участниками процесса организации профессиональных проб выступают: с одной стороны — общеобразовательные школы; с другой — организации-партнеры (организации дополнительного, среднего профессионального, высшего образования; предприятия производственной или социальной сферы; объединения работодателей).

Экспериментальная апробация основных идей концепции организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования осуществляется с 2013 года на базе межрегиональной сети федеральных экспериментальных площадок ФГАУ «ФИРО» в 11 субъектах федерации. Среди них — Кемеровская область (базовая организация — ГБУ ДПО «КРИПО»), которую мы можем отнести к числу регионов-лидеров, добившихся наибольших успехов в построении региональ-

ной системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, разработке и внедрении практико-ориентированных технологий профориентационной работы.

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972. 424 с.
2. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М.: Нар. образование: НИИ школьных технологий, 2011. 344 с.

3. Зеер Э.Ф., Кормильцева М.В., Сыманюк Э.Э. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях. М.: Изд-во МПСУ, 2015. 100 с.
4. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс] / ФГАУ «ФИРО»; авт.: В.И. Блинов, И.С. Сергеев и др. URL: prof-mayak.ru/career_guidance/files/f2.docx (дата обращения: 02.02.2017).
5. Профессиональные пробы: технология и методика проведения / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, П.С. Лернер и др.; под ред. С.Н. Чистяковой. М.: Академия, 2014. 208 с.
6. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

УДК/UDC 37.048.45

И. П. Смирнов

I. Smirnov

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ: МЕНЯТЬ ИЛИ РАЗВИВАТЬ?

THE SYSTEM OF VOCATIONAL GUIDANCE: TO CHANGE OR TO DEVELOP?

Автор оценивает статус профессиональной ориентации в России, анализирует концептуальные ошибки, предлагает новый системный взгляд на ее формирование и критерии оценки общего образования.

The author estimates the status of vocational guidance in Russia, analyzes the conceptual errors, offers a new perspective on its formation and evaluation criteria of general education.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, подготовка кадров, единый государственный экзамен.

Keywords: vocational guidance, training, unified state exam.

В одном из своих выступлений министр образования и науки РФ Ольга Васильева заявила: «Нужно вернуть в школы ориентацию на профессию» [1]. Несмотря на категоричность отдельных высказываний нового министра, с этим заявлением можно сразу согласиться и понять его так: в современной школе нет профориентации, ее нужно не совершенствовать, не развивать, не модернизировать, а «возвращать» как полностью утраченное. Возможно, и менять.

При помощи одобренной 18 июля 2013 года коллегией Минобрнауки РФ Стратегии

развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 года (№ ПК-5 вн), где было намечено «формирование современной системы профессиональной ориентации» (п. 3.3.1), исправить это не удалось. За четыре прошедших года эффект этого направления стратегии равен нулю.

Перекосы в структуре востребуемых экономикой кадров лишь обострились. Потребность в квалифицированных рабочих оценивается в 76% от общего спроса, осваивают такие профессии лишь 30%. Выпускников с высшим образованием — в 4,5 раза больше, а СПО — в 2 раза, НПО — в 6 раз меньше требуемого [2]. Вот почему новый министр имел право на сделанное им резкое заявление.

Профессиональная ориентация сегодня забыта не только как вытекающая из закона «Об образовании в Российской Федерации» функция образования, но и грозит исчезнуть как педагогический термин. Причина — в большом перечне концептуальных ошибок, история которых постоянно пополняется.

Одна из главных ошибок состоит в сохраняющемся до сих пор примитивном понимании концепции «трудовой школы» как достаточной формы профориентации. Она роди-



лась из марксистского «принципа соединения обучения с производительным трудом» и развития В. Лениным как «идеал будущего общества» [3]. Одним из первых политический подряд по ее концептуальному обоснованию взял на себя П. Блонский, изложив его в своей главной книге «Трудовая школа» (1919 г.).

Ведущий в профориентации принцип политехнизма был подменен формулой «Цель школы — производственное образование». П. Блонский разработал схему распределения времени между трудом, уроками, кружками и спортом в отношении 4:2:1:1 [4]. Такой уровень понимания профессиональной ориентации во многом сохраняется и сегодня.

23 декабря 2015 года губернаторы регионов докладывали на заседании Госсовета о создании «трудовых школ»: в Томской области «завершается строительство третьей сельской школы агротехнологической направленности», а в Приморье эффективной оказалась модель классов «Роснефти». Профильный академический журнал «Профессиональное образование. Столица» пишет об этом без малейшей попытки критического анализа подобного анахронизма [5]. А это значит, что таков уровень понимания профессиональной ориентации и в современной педагогической науке.

Модным трендом в России стало включение общеобразовательных школ в структуру колледжей и вузов, где политехнизм уничтожается профилем последних. Ограничивает возможности профориентации и курс на укрупнение образовательных учреждений, снижающих территориальную доступность профессиональных образовательных организаций, особенно для выпускников сельских школ.

Еще одна стратегическая ошибка связана с неверным толкованием концепции непрерывного образования ЮНЕСКО и выводимой из нее, якобы, неизбежной и многократной сменой профессии. Даже у ведущих в этой области ученых (С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев) можно встретить утверждение: «Ежегодно появляется около 500 новых профессий. Многие профессии «живут» лишь 5–10 лет, а затем либо «умирают», либо изменяются до неузнаваемости» [6]. Жаль, что при этом не названа ни одна отмирающая профессия, так хотелось бы увидеть ее «могилу» и убедиться, что из каждой «могилы» обязательно растет молодой побег — новая, модернизированная временем профессия. Поэтому лучше говорить не о смерти профессии, а ее развитии.

Да, профессии «изменяются до неузнаваемости», причем исключительно все, ибо в них и отражается технологический прогресс. Но российская практика, даже на современном, динамичном этапе технологических преобразований, не подтверждает теории быстрого отмирания профессий. В утвержденном Минтруда РФ в 2015 году Перечне 50 наиболее востребованных специальностей (ТОП-50) немало таких, с которыми Россия входила еще в прошлый век, а с некоторыми и в прошлое тысячелетие. Кто вспомнит, когда появились мастер столярно-плотницких работ, парикмахер, повар-кондитер...? Эти включенные в ТОП-50 профессии оказались бессмертны. А потому пугать парикмахера или повара обязательной и многократной сменой профессии в течение жизни не стоит.

Профессии способны пережить не только человека, но и целую череду его поколений. И менять их потребует только тому, кто ошибся на старте. Жизненный выбор должен начинаться с выбора профессии без боязни потерять ее в будущем. Ошибка в выборе — ошибка на всю жизнь, таков должен быть принцип профориентации. Известно, если ты сел в машину, но выбрал не ту дорогу, как ни жми на газ, цели не достигнешь. И назад не отпятишься. А если и отпятишься, то потеряешь время.

Потребность обучаться всю жизнь не означает, что нельзя выбрать профессию на всю жизнь. Конфликт технологических инноваций с реальностью состоит не в отмирании профессий, а в наполнении их новым содержанием. Именно способность профессий бесконечно развиваться отрицает тезис об их отмирании и позволяет, используя классическую формулу, утверждать: «Профессии не исчезают и не появляются вновь, а только переходят из одного состояния в другое». И так им суждено, как сказано выше, «изменяться до неузнаваемости». Хотя «неузнаваемость», особенно искусственно порожденная, тоже чревата последствиями и затрудняет профориентацию.

Например, в ТОП-50 включен специалист по гостеприимству. Возникает вопрос, почему такое распространенное качество, как гостеприимство, привязано к единственной специальности. Пользователи Интернета, знакомые с перечнем ТОП-50, уже задают вопрос о специалисте по гостеприимству: «Это типа организатор свадеб и поминок?». Можно за-

дать вопрос и смелее: «Это «древнейшая профессия»? Уж очень название подходит к ней, тем более что в ряде стран (Франция, Нидерланды) это лицензируемая профессия. Может, и Россия ввела?»

Сомнительно и само по себе искусственное сведение многочисленных профессий к ТОП-50. В СССР было более 4 тысяч учебных профессий и специальностей НПО + СПО, в новой России — более двух тысяч. Они умерли? На них уже не надо ориентировать?

Но уж если выбраны ТОП-50 самых «востребованных и перспективных», требуется целевое, методически усиленное сопровождение, минимизирующее ошибку при их выборе на всю жизнь. Вместо этого профориентационная работа сползает в сторону недальновидной оценки престижности профессий по уровню зарплаты выпускников, которую в 2016 году Минобрнауки РФ включило в программу мониторинга вузов. Надо ли удивляться, что ориентированные на зарплату как достаточный жизненный приоритет, российские студенты называют самым привлекательным работодателем «Газпром», «Роснефть» и примкнувший к ним по рейтингу Сбербанк России.

Отсюда вытекает и выбор выпускником светлого будущего не по творческой профессии, а по «жирной» отрасли, не по социальной привлекательности, а по рублю. Так формируется новый патриотизм, измеряемый в рублях. Так рождается мечта выпускника.

Подобный критерий профориентации ложный. Светлое будущее наших «Газпрома» и «Роснефти» темнеет с каждым годом, как и запасы нефти, газа. По оценкам пессимистов, они истощатся уже к 2030, оптимистов — к 2040 году. Да и у Сбербанка впереди смутные времена, финансовые технологии привели к тому, что банком становится персональный телефон, а сами банки превращаются в неприбыльные склады по хранению денег. Для абитуриента, которому до первой зарплаты голодать еще пять лет, важнее не ее сегодняшний размер, а перспектива избираемой профессии. Поэтому в рейтинге привлекательности ТОП-10 к Газпрому с Роснефтью уже приблизились успешно работающие в России Google, Microsoft, Volkswagen Group..., обещающие помимо зарплаты и перспективные технологии труда.

Минобрнауки РФ намерено отказать выпускникам учреждений СПО в поступлении в вуз без сдачи ЕГЭ, даже если направление

подготовки в колледже совпадает с тем, которое преподается в институте. Менеджеры жалуются, что многие девятиклассники выбирают заведения СПО для того, чтобы облегчить поступление в вуз, а не для получения рабочей профессии. Предлагаемое решение тоже будет ошибочным.

Грубые ошибки профориентации дискредитировали саму ее идею. Вот популярность профессий на сегодня: врач — 18%, юрист и экономист — по 16%, бизнесмен — 13%, военный инженер — 11%, спортсмен — 10%. Менее всего родители хотят видеть своих детей учеными — 7%, учителями — 3%, фермерами — 1% (опрос «Левада-центра»). Кстати, здесь нет ни одной из ТОП-50!

На фоне подобных перекосов обнажился принципиальный недостаток ЕГЭ, который в соответствии с законом «Об образовании в РФ» неплохо оценивает «освоение основных общеобразовательных программ», но полностью игнорирует заложенную там же оценку «осознанного выбора профессии» (ст. 2, п. 11). Это заметила и новая министр О. Васильева: «Нынешняя система ЕГЭ предоставляет возможность подавать документы на многие факультеты и специальности, но при этом не всегда у школьника имеется четкое понимание своего профессионального будущего» [1].

Сказано верно, но слишком мягко. Нынешняя система ЕГЭ требует от выпускника школы доказать знание истории, даже если он метит в физики; географии, если идет в инженеры; литературы, если выбрал экономику, т. е. знаний слабо пересекающихся с избираемой им послешкольной реальностью. И вузы этого не могли не заметить, все активнее настаивая на введении профильных испытаний абитуриентов.

Общественное мнение уже подвигается к мысли о приоритете критерия профориентации над аттестатом. Это неизбежно поменяет общеобразовательную структуру ЕГЭ на профессионально ориентированную. В декабре прошлого года началась дискуссия о дополнительных вступительных экзаменах в вузах, которые, по мнению О. Васильевой, «не должны нивелировать идею ЕГЭ» [7]. Нет сомнения, что так скоро и произойдет.

В 2015 году группа ученых ФИРО (В. Блинов, Н. Родичев, И. Сергеев, Н. Пряжников) изложила обновленный взгляд на проблему в Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в усло-



виях непрерывного профессионального образования [8]. За основу профориентации ими предложено взять метод профессиональных проб, по результатам которых возможно выявление наилучшего образа «себя в профессии». Цикл профессиональных проб мог бы стать частью ЕГЭ, а возможно, и его основой.

Жаль, но новая концепция ученых ФИРО не рассмотрена ни коллегией Минобрнауки РФ, ни Президиумом РАО. За прошедшие 20 лет было разработано шесть концепций профориентации. Эта уже седьмая. Но достучаться до «небес» ученым так и не удается.

Хорошо, что Кузбасский региональный институт развития профессионального образования предложил обсудить актуальные направления развития системы профессиональной ориентации на Международной научно-практической конференции. Но вначале важно понять, существует ли в реальности такая «система» (новый министр О. Васильева ее не увидела). И что надо с ней делать: развивать или менять?

А вот система ошибок, в том числе стратегических, существует. Начать обсуждение проблемы на конференции следует с их критического анализа и только потом переходить к привычному «обмену опытом» (если он существует).

1. Глава Минобрнауки РФ Ольга Васильева заявила о необходимости вернуть в школы профориентацию [Электронный ресурс] // Учительская газета. 2016. 24 ноября. URL: <http://www.ug.ru/news/20212/>.
2. Госпрограмма «Содействие занятости населения» (15.04.2014, № 298).
3. Ленин В.И. Полн. собр. соч. 5 изд. Т. 2. С. 485.
4. Блонский П. Избр. произведения. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1961. С. 215.
5. Профессиональное образование. Столица. 2016. № 2. С. 10–11.
6. Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». 2016. № 11. С. 24.
7. В Минобрнауке обсуждают идею о дополнительных вступительных экзаменах в вузах. 10 декабря 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://echo.msk.ru/news/1889824-echo.html>.
8. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение в современной России : материалы III Всерос. конф. М.: ФИРО, 2015. Вып. V. С. 3–10.

УДК/UDC 37.048.45

В. И. Чинякин, Р. Ф. Мукаев

V. Chinyakin, R. Mukaev

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В ВИДЕ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ
С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАБОТОДАТЕЛЯ
ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОПРОСОВ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**ORGANIZATION OF SOCIAL PARTNERSHIP
AS THE ELECTIVE COURSES IMPLEMENTATION
WITH THE INVOLVEMENT OF THE EMPLOYER'S REPRESENTATIVES
FOR SOLVING QUESTIONS OF STUDENTS' PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION DEVELOPMENT**

Автор представляет организацию социального партнерства между производственным предприятием и общеобразовательной школой в виде внедрения элективных курсов с привлечением представителей работодателя для решения вопросов формирования профессионального самоопределения обучающихся.

Социальное партнерство направлено на развитие совместных практических программ, а также на расширение единого образовательного и социокультурного пространства. Освещается способ сотрудничества в виде внедрения элективных курсов, способствующих развитию нестандартного мышления, а полученные знания являются основной базой для

дальнейшего усвоения общепрофессиональных дисциплин, изучаемых в высших учебных заведениях и учреждениях среднего профессионального образования. Предложенные способы профориентационной работы способствуют популяризации инженерных специальностей и оказывают существенное влияние на формирование профессионального самоопределения обучающихся, их выбор жизненного пути и адаптацию к профессии.

The author represents the organization of social partnership between a manufacturing enterprise and a comprehensive school in the form of introducing elective courses with the involvement of the employer's representatives to address issues of students' professional self-determination development.

The social partnership is aimed at the development of joint practical programs, as well as at the expansion of a single educational and socio-cultural space. The method of cooperation is described in the form of introducing elective courses that promote the development of non-standard thinking, and the knowledge obtained is the main basis for further mastering of general professional disciplines studied in higher education institutions and secondary vocational education institutions. The proposed ways of vocational guidance work contribute to the popularization of engineering specialties and have a significant influence on the formation of professional self-determination of students, their choice of life path and adaptation to the profession.

Ключевые слова: социальное партнерство; элективные курсы; профориентационная работа.

Keywords: social partnership; elective courses; vocational guidance work.

Проблема дефицита кадров на предприятиях в настоящее время приобретает особое значение. Это связано с тем, что профориентационная работа, проводимая на предприятиях в условиях современных рыночных отношений, предъявляет новые требования к кадровой политике руководителей. Требуются специалисты новых профессий, инновационные подходы к решению современных задач, новые организационные формы деятельности работников.

Элективные курсы — это занятия по выбору, позволяющие школьникам развить интерес к тому или иному предмету и определить свои профессиональные пристрастия.

В рамках взаимодействия с Муниципальным бюджетным образовательным учреждением «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 6 города Урай» мы внедрили в учебный процесс профильного инженерного класса такие элективные курсы, как «Основы инженерной деятельности» и «Основы технического творчества», с привлечением представителей работодателя по причинам, представленным ниже:

1. Настает момент, когда предприятия начинают испытывать ощутимую потребность в квалифицированных инженерах и технологах. Но вопрос кадровых проблем нельзя решить в одночасье. Это постоянная, требующая к себе внимания профориентационная работа, которую необходимо начинать с будущими сотрудниками компании со школьной скамьи.

2. Взаимодействие школ и предприятий — дело не новое, но сегодня мы предлагаем переход от шефской помощи к сотрудничеству — образовательному (социальному) партнерству. Его главная ценность в том, что учащиеся получают возможность общения с профессионалами.

Социальное партнерство направлено на развитие совместных практических программ, а также на расширение единого образовательного и социокультурного пространства. Опыт показал, что активная включенность школьников в жизнь успешных представителей промышленности города способствует лучшей социализации молодежи, формированию нравственных ориентиров, расширяет кругозор и повышает мотивацию учащихся на приобретение разнообразных знаний.

3. В то же время Концепция модернизации российского образования в рамках Федеральной целевой программы развития образования на период 2016–2020 годов нацеливает образовательные учреждения страны на подготовку разносторонне развитой личности, способной к активной социальной адаптации к обществу, самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования. Именно это делает выбранное направление профориентационной работы наиболее актуальным.

Внедрение в учебный процесс профильного инженерного класса именно таких элективных курсов, как «Основы инженерной деятельности» и «Основы технического творчества», было выбрано неслучайно.



Каждая техническая идея, прежде чем воплотиться в реальный объект, проходит графический этап. Для этого необходимо обладать техническими знаниями, графическими умениями и навыками, владеть графическими средствами информации, а также в условиях компьютеризации всех отраслей промышленности и общества в целом возрастает значение компетентности специалистов в данной области, что обуславливает необходимость изучать систему автоматизированного проектирования.

Очень часто многим учащимся не хватает полученных начальных знаний в той мере, в какой они могут быть использованы в дальнейшем, особенно при продолжении обучения в технических вузах или профессиональной деятельности.

Элективный курс «Основы инженерной деятельности» является основной базой для дальнейшего усвоения общепрофессиональных дисциплин, изучаемых в высших учебных заведениях и учреждениях среднего профессионального образования.

Хотелось бы отметить, что в отношении значимости элективный курс «Основы инженерной деятельности» находится в выгодных условиях, так как передаваемые в процессе обучения знания имеют непосредственное отношение к будущим специальностям.

Элективный курс «Основы технического творчества» позволит ученикам профильного инженерного класса применить на практике те знания, которые сформировались благодаря изученному материалу, а также по итогам элективных курсов разработать и оформить с использованием современных компьютерных систем автоматизированного проектирования и презентовать свою научно-техническую разработку.

Научно-технический прогресс непрерывно повышает требования к выпускникам школы. Главные качества молодого специалиста — его творческий научно-технический потенциал, способность самостоятельно ставить и решать вопросы совершенствования технологии и оборудования, создания новой техники, материалов и методов их обработки. Они практически формируются в процессе исследовательской деятельности обучающегося.

В настоящее время серьезное внимание уделяется техническому творчеству учеников, в особенности его высшей форме — изобретательству. Задачи данного элективного курса — развить интерес к изобретательской деятельности, вызвать потребность поиска новых технических решений, научить каждого молодого специалиста творчески применять полученные знания.

бретательской деятельности, вызвать потребность поиска новых технических решений, научить каждого молодого специалиста творчески применять полученные знания.

В основе данного элективного курса лежит технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), которая не является исключительно теорией о творчестве, хотя и содержит рекомендации по совершенствованию творческого процесса. Данная теория направлена на решение так называемых изобретательских задач. Изобретательская задача — это сложная задача, для решения которой необходимо выявить и разрешить противоречия, лежащие в глубине задачи, то есть выявить первопричину (корень проблемы) и устранить ее.

Знания, полученные при изучении данного курса, не только способствуют развитию нестандартного мышления, но и являются первым этапом рационализаторской деятельности — одним из ведущих путей развития производственного предприятия.

Практико-ориентированная организация образовательного процесса способствует развитию технологической культуры школьников. В результате реализации личных и групповых проектов каждый школьник создаст собственный продукт — материальный или интеллектуальный.

На элективные занятия приглашаются учащиеся 10–11-го классов, планирующие дальнейшее обучение в различных технических вузах нашей страны и имеющие склонность и интерес к изучению инженерных дисциплин.

Использование материально-технической базы ООО «Урай НПО-Сервис» при проведении предлагаемых элективных курсов позволит наиболее полно раскрыть и закрепить на практике теоретические знания учащихся, а также поближе познакомит потенциальных работников с профилем, преимуществами и техническими возможностями предприятия.

Таким образом, система профориентации в виде проведения элективных курсов с привлечением представителей работодателя способствует популяризации инженерных специальностей и оказывает существенное влияние на формирование профессионального самоопределения обучающихся, выбор жизненного пути молодежью, адаптацию к профессии.

1. Опережающее профессиональное обучение и занятость молодежи : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / А. А. Никитина, М. П. Пальянова. Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2016. С. 171–174.

УДК/UDC 37.048.45

С. Н. Чистякова

S. Chistyakova

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ — ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ

STUDENTS' VOCATIONAL GUIDANCE EFFECTIVENESS AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF THE STATE PERSONNEL POLICY SYSTEM

В статье обозначена проблема повышения качества профессиональной ориентации учащейся молодежи как важнейшей составляющей общего полного среднего, профессионального и высшего образования в аспекте и во взаимодействии с системой государственной кадровой политики. Представлен анализ практического опыта организации сетевого социального партнерства, предложена структура критериальной оценки результативности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи с различных позиций.

The article outlines the problem of improving the quality of students' vocational guidance as an important component of the basic complete secondary, professional and higher education in the aspect of and in interaction with the state personnel policy system. The analysis of practical experience of a network social partnership organization is presented, the structure of criterial evaluation of the effectiveness of students' professional self-determination pedagogical support from different positions is proposed.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, государственная кадровая политика, социальное партнерство, профессиональное самоопределение учащейся молодежи.

Keywords: vocational guidance, state personnel policy, social partnership, professional self-determination of students.

В современных социально-экономических условиях отмечается повышенное внимание к организации целенаправленной профессиональной ориентации молодежи. Существенно меняются задачи, содержание и методы сложившейся системы, направленные на подготовку молодого человека к выбору профессии с учетом вызовов времени.

Сегодня около одной трети молодых людей в современной России не в состоянии успешно адаптироваться к современной экономической ситуации и регулировать свои профессиональные устремления. Доля молодежи среди официально зарегистрированных безработных в российских регионах колеблется от 20 до 37%. В то же время, по данным исследований, правильный выбор профессии в 2,5 раза уменьшает текучесть кадров, на 10–15% увеличивает производительность труда, в 1,5–2 раза уменьшает стоимость обучения кадров. Система профориентации таким образом может стать, а во многих странах и становится, мощным фактором гармоничного и интенсивного экономического развития.

Анализ рынка труда свидетельствует о наличии серьезных проблем в системе профессиональной ориентации молодежи. Так, например, в настоящее время наблюдается явное несоответствие между потребностями рынка труда, с одной стороны, и мотивацией работников — с другой. Формированию у учащейся молодежи мотивации к труду и потребности приобретения востребованной на рынке труда профессии уделяется еще недостаточно внимания. Так, в структуре спроса в промышленных городах России наибольший объем имеет сектор профессий квалифицированных рабочих для приоритетных отраслей экономики. При этом в промышленности увеличивается выпуск мало востребованных специалистов в области экономики и управления, специалистов гуманитарно-социальных специальностей [5]. Следствием избытка специалистов в отдельных отраслях экономики явилось то, что выпускники вузов с трудом устраиваются на работу, а чаще всего трудятся не по полученной специальности. Только в 2016 году произошел рост приема на востребованные промышленностью технические специаль-



ности в вузы, однако диспропорция рынка труда и выбора молодыми людьми профессии не устранена.

Немалая роль в преодолении данной ситуации и решении проблемы подготовки будущих кадров для страны принадлежит профессиональной ориентации учащейся молодежи как важнейшей составляющей среднего общего, профессионального и высшего образования, регулируемой и прогнозируемой системы государственной кадровой политики. Эффективное развитие общества и экономики не может быть обеспечено, если молодым людям не предоставлены возможности ориентации в поле современных профессий с учетом запросов региона и страны, а также информация о региональном рынке труда и возможностях системы образования, перспективных профессиях и, что особенно важно, личностно-профессиональных требованиях к ним.

В связи с этим чрезвычайно актуальна задача повышения качества профессиональной ориентации во взаимодействии с системой государственной кадровой политики.

Под государственной кадровой политикой понимается общенациональная стратегия формирования, развития, востребованности и рационального использования профессионального потенциала общества, кадров (персонала). Государственная кадровая политика РФ — одно из приоритетных направлений деятельности государства по координации мероприятий, проводимых в целях развития и совершенствования всего трудового потенциала страны. Она ориентируется на социальное регулирование, охватывающее все общество и общественные отношения, оказывает влияние на установление приоритетов социальных ценностей и общественные устремления в профессиональной сфере. Государственная кадровая политика РФ направлена на формирование дееспособных трудовых коллективов, целесообразное и рациональное использование трудовых ресурсов страны, включает разработку общих принципов работы с людьми, их воспитание, обучение, общеобразовательную, специальную профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации. Важнейшей функцией государства при реализации его руководящей роли в кадровой политике является оптимальный подбор и расстановка кадров, их развитие, создание условий для поддержания необходимого профессионального уровня во всех сферах хозяйственного и культурного созидания.

Проблемы пересмотра взглядов на профессиональную ориентацию молодежи, приведение ее в соответствие с текущей социокультурной и социально-экономической ситуацией и преодоление технологического отставания озвучиваются президентом, представителями правительства страны, руководителями Министерства образования и науки Российской Федерации.

Как проблемы предотвращения кадровой катастрофы, так и проблемы воспитательной составляющей профессиональной ориентации поднимаются в ходе обсуждений различных аспектов вхождения России в международное движение WorldSkills International, перспектив внедрения Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста, подходов к реализации Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, использования потенциала нового федерального закона «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации» и, конечно же, в ходе дискуссий об обновлении содержания федеральных государственных образовательных стандартов.

Вследствие роста интереса к проблемам воспитания наблюдается и усиление внимания к проблемам согласования образовательной и кадровой политики, появляются очевидные точки роста на региональном уровне. Однако немалая часть профориентационно значимых инициатив носит выраженный манипулятивный характер, четко проявляется заказ на потенциальное кадровое обеспечение со стороны влиятельных работодателей, отдельных ведомств, а также продвижение при помощи профориентационных технологий в молодежной среде лояльности к определенному бренду. В ходе интенсивного распространения ряда государственных и корпоративных инициатив, которые позиционируют себя как профориентационные, но не всегда ими являются, стало очевидным «предсказанное» нами несколько лет назад усугубление поляризации «воздействующих» и «помогающих» отношений [1; 2].

Следует отметить, что в зависимости от контекста «воздействующие» и «помогающие» отношения в профессиональной ориентации в условиях ее «методологического раздвоения» могут также трактоваться как «технократические» и «гуманистические», «конъюнктурные» и «личностно ориентированные», «манипулятивные» и «недирективные», «педагогические» и «антипедагогические».

ческая логистика» и как «педагогическая поддержка» и т. д. [2].

Было также выявлено, что точками роста при этом становятся не столько образовательные организации, сколько регионы, муниципалитеты, корпорации, профессиональные образовательные организации и организации высшего образования. Особый интерес вызывало усиление динамики развития коммерческой профориентации, которая оказалась представлена и длительно существующими на рынке поставщиками профориентационно значимых услуг, и новыми игроками, осваивающими соответствующую нишу, и локальными группами стартаперов, активно создающими временные структуры с целью поиска воспроизводимых и масштабируемых бизнес-моделей.

Оценка текущего состояния профориентационной работы в регионах Российской Федерации показала распространение несбалансированных корпоративных моделей профориентации (выступающих для предприятий исключительно как инструмент корпоративной кадровой политики и нацеленных на формирование ранней лояльности к конкретной фирме); распространение коммерческих услуг в области профориентации, имеющих сомнительное качество в условиях отсутствия инструментов оценки его со стороны потребителей. Нередки случаи, когда единственной точкой пересечения интересов вовлеченных сторон оказывается декларирование или имитация профориентационной деятельности, ее ограничение рамками сопровождения разового профессионального выбора человека с потерей ее понимания как единой системы преемственного организационно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения человека на протяжении всей его жизни.

Не исключено институциональное «рас-таскивание» профориентации по различным сферам социально-экономической жизни, уровням образования, направлениям работы и т. д. с утратой смыслового и ценностно-целевого единства профориентационной деятельности. В рамках системы образования между отдельными его ступенями (например, между школьным и средним профессиональным) подчас имеются непреодолимые барьеры, препятствующие непрерывности в процессе сопровождения профессионального образования — на разных ступенях образования задачи такого сопровождения ставятся и решаются на основе несогласованных, а то и взаимоисключающих подходов (Родичев Н. Ф.).

Из вышесказанного следует, что необходимо трактовать и реализовывать профессиональную ориентацию с позиции рассмотрения личности обучающегося в обучении и выборе профессии как субъекта деятельности, как высшее проявление возможностей человека, как способность выстраивать самостоятельно свою будущую карьеру и свою судьбу в целом [5].

На базе Курского государственного университета с 2014 по 2016 год было проведено исследование, которое заключалось в изучении ценностных ориентаций старшеклассников, аналогичное изучение проводилось и в Московской области. В целом изучением были охвачены 716 обучающихся 9–11-х классов. По результатам анализа следует отметить, что в структуре ценностей преобладают индивидуалистические ориентации, снижается роль гуманистических ценностей и возрастает интерес к потребительским, экономическим ценностям, то есть мотивацию обучающихся к социально значимым ценностям следует осуществлять через призму личностно значимой, субъектной деятельности, которая ориентирована на подготовку их к профессиональной карьере.

Как показывает анализ практического опыта, решению данной задачи в наибольшей мере способствует организация сетевого социального партнерства.

Сетевое социальное партнерство в профессиональной ориентации обучающихся рассматривается нами как устойчивая взаимосвязь активных субъектов, каждый из которых, участвуя в решении задач профессионального самоопределения обучающихся, достигая собственных стратегических и тактических целей, с одной стороны, работает на кадровый потенциал своей фирмы, организации, с другой стороны, приобретает собственные, дополнительные социальные роли, компетенции и в то же время передает социально-профессиональный опыт в роли наставника своему подопечному ученику (субъекту профессионального выбора) в ходе трудовой практики, экскурсии на предприятии, соревнования будущих профессионалов и др.

Исследователи (Тринитатская О. Г. и др.) рассматривают сетевое социальное партнерство как последовательный и постепенный технологический процесс, включающий этапы: информационно-аналитический (распределение обязанностей в сети, формирование социально-педагогических норм); ресурсного об-



мена между субъектами сети; реализации проектов, анализ результатов. Внутри сети при реализации технологии сетевого социального партнерства появляются новые сетевые подсистемы, как правило, формирующиеся вокруг ресурсного центра [3].

Немалая роль в сетевом партнерстве, если оно основано, например, на модельном подходе, отводится кластерной модели. Системные связи между кластерами в условиях сетевого социального партнерства характеризуются многоуровневостью, диверсификацией, вариативностью, дифференциацией, гибкостью и динамичностью. Это позволяет исключить замкнутость, изолированность подсистем сетевого социального партнерства в развитии профессиональной ориентации обучающихся. Система кластерного взаимодействия включает субъекты социального партнерства региона (государственные и общественные институты, организации, предприятия, учреждения-работодатели, организации общего, профессионального и высшего образования, средства массовой информации, обучающиеся и их родители, общественные молодежные объединения), формы регулирования: *правовые* (нормативные правовые акты, постановления правительства), *неправовые формы* (организационно-техническое и материально-техническое обеспечение) и *функции регулирования* (социально-экономическая, социально-политическая, социально-демографическая, стимулирующая, инновационная и др.).

Результатом сетевого взаимодействия является ряд эффектов: *содержательный* (разработка эффективных моделей профориентационной деятельности); *социальный* (широкий круг социальных партнеров, признание общественной важности решаемой проблемы); *образовательный* (повышение компетентности субъектов сетевого взаимодействия).

В ходе реализации профессиональной ориентации на любом уровне (образовательной организации, муниципалитета, региона и др.) с целью регулирования, контроля, планирования и оценки результатов необходимо руководствоваться конкретными критериями и показателями.

Авторским коллективом (С. Н. Чистяковой, Н. Ф. Родичевым, И. С. Сергеевым) разработаны критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению с учетом современной социально-экономической ситуации применительно к кадровой политике [4].

В соответствии с проблемой исследования авторы считают, что критерий — это основание для оценки объекта (готовности к профессиональному самоопределению) на соответствие предъявленным требованиям (мере готовности).

Показатель — целевая характеристика объекта (готовности к профессиональному самоопределению), конкретизирующая требования (в нашем случае — по возрастному признаку), на основании которых производится оценка объекта.

Разработка критериального аппарата оценки готовности к профессиональному самоопределению, по мнению авторов, должна, с одной стороны, учитывать основания, предложенные отечественными педагогами, психологами, культурологами в ходе развития отечественной профориентационной традиции, с другой — она должна учитывать наиболее существенные изменения отношения к общеобразовательным смыслам поддержки профессионального самоопределения, возникшие под влиянием глобальных «вызовов эпохи». Суть этих изменений в том, что сопровождение самоопределения все больше воспринимается не как формирование субъектом собственного образа мира через профессиональную самореализацию, а как максимально управляемая извне инвестиция в трудовые ресурсы (предприятия, отрасли, региона, страны, транснациональной корпорации) или как одна из стратегий управления человеческим капиталом. Отечественными учеными и практиками уже разработаны определенные наборы критериев и показателей сформированности профессионального самоопределения обучающихся. Например, мотивационный, информационный, практический критерии и соответствующие показатели. Учитывая этот подход к разработке критериев, авторы сочли необходимым доработать его применительно к современным условиям, следуя требованиям полноты и объективности, возрастному подходу, принципам субъектности, непрерывности, проблемности социального партнерства, а также продуктивной деятельности обучающихся.

Авторами обоснована структура критериальной оценки результативности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи: оценка с позиций непосредственного благополучателя — индивидуума (конкретного обучающегося), корпорации и локального работодателя, а также с позиций государства, региона, образовательной ор-

ганизации. Предложены количественные и качественные показатели для каждой из позиций.

Так, например, количественные показатели для корпорации или локального работодателя — результат конкуренции на рынке труда, находящийся в зависимости от «нормы выработки» со стороны конкретных исполнителей. Пример качественного показателя — обустроенность современных карьерных лестниц и открытость для взаимодействия с образовательными институциями или социальными структурами.

Среди количественных показателей с позиции государства могут выступить: наличие механизмов регулирования межстрановых «кадровых пылесосов», характеристики внутренних миграционных процессов, доступность актуальных форм профессиональной переподготовки, общая производительность труда, регулирование безработицы. Среди качественных — отражение профориентационной проблематики в нормативных актах; наличие механизмов инициации и распространения социальных партнерств; доступность профориентационной помощи для лиц с выраженными ограничителями выбора.

В регионе количественными показателями могут оказаться степень распространения прецедентов пестования потенциального кадрового потенциала в актуальных кластерах промышленности или сервиса, институционализация этих процессов. Качественные показатели — характеристики реализации региональных программ развития профессионального образования в части профессиональной ориентации, представленность в региональных компонентах общего образования профориентационных модулей и профессиональных проб и т. д.

Для образовательной организации пример количественного показателя — общее число профориентационно значимых событий, согласованных с территориальным или удаленным профессионально-производственным окружением. Качественные — значит, многообразные характеристики реализации широкого спектра профориентационных технологий (как специфичных, так и опосредованных), наличие оригинальных или инновационных решений (Сергеев И. С.).

Для оценки персонального уровня был предложен следующий набор критериев, единый для всех возрастов и уровней образования:

— *целевой* — наличие целевых установок, значимых для процесса профессионального самоопределения;

— *мотивационный* — профессионально-трудовая мотивация и ценностные ориентации;

— *информационный* — профессиональная (профессионально-образовательная) информированность;

— *деятельностный* — опыт профориентационно значимой деятельности (включая наличие профориентационно значимых продуктов);

— *рефлексивный* — осознание и самооценка процесса своего профессионального самоопределения и его результатов.

В отечественной индустриальной культуре государство было единственным заказчиком образовательных услуг и рынка труда. В настоящее время в условиях трансформации индустриальной экономики в экономику постиндустриальную появилось значительное количество других весомых и влиятельных заказчиков (родители, представители производства, инновационной экономики, общественных организаций, бизнеса и др.).

Пути достижения новых результатов должны выходить на формы, предусматривающие интеграцию формального, неформального (прежде всего, дополнительного) и информального (спонтанного) образования. Например, ресурсный центр «Профессионал» Курского государственного университета (КГУ) использует в профессиональной ориентации обучающихся игровые проекты:

- игра-презентация «Навигатор» (для студентов первых курсов);

- игра «Охота на работодателя» (для студенческого актива университета);

- игровой проект «Путь профессионала» (для студентов выпускных курсов).

Сотрудники центра с привлечением психологической службы, студентов факультета педагогики и психологии в течение учебного года осуществляют работу со студентами КГУ по проведению тренингов по тайм-менеджменту и тренингов «Активность — залог успеха». В университете читается факультативный курс «Планирование профессиональной карьеры». Программа курса содержит темы и разделы, актуальность которых диктуется современной социально-экономической ситуацией, акцентирует внимание студентов на проблемах, связанных с трудоустройством и адаптацией к условиям на рынке труда.

В данной статье рассмотрены лишь некоторые направления, ориентированные на повышение качества и изменение подходов к профессиональной ориентации с позиций со-



временной социально-экономической ситуации в России.

Решению этой важной государственной проблемы способствуют следующие социально значимые ресурсы:

- создание возможности формирования у школьников и молодежи субъектной позиции;
- признание за обучающимся права на собственное содержание образования и увеличение свободы выбора образовательно-профессионального маршрута;

- изменение содержания, форм и методов образовательной деятельности, в том числе и профориентационной, для повышения готовности обучающихся к профессиональному самоопределению;

- предоставление органом управления образованием более широких возможностей образовательным организациям для обеспечения сетевых форм взаимодействия и партнерских отношений;

- организация поддержки и экспертизы профориентационно значимых инициатив регионального, муниципального и локального уровней, практик корпоративной и отраслевой профессиональной ориентации;

- совершенствование нормативной и правовой базы профессиональной ориентации;

- подготовка и повышение качества деятельности социальных партнеров, в том числе и педагогических работников, на всех уровнях взаимодействия к профессиональному самоопределению обучающихся в современных условиях;

- преумножение социальных практик, соревнований обучающихся на всех возрастных этапах, использование арсенала наставниче-

ства среди родителей, бывших выпускников, работников предприятий и организаций, заинтересованных в подготовке достойной будущей смены специалистов.

Можно продолжить описание форм и методов, педагогических технологий. Однако при этом важно, чтобы предлагаемые обучающимся различные виды деятельности имели практико-ориентированную направленность, проводились системно и качественно, соответствовали запросу обучающихся и учитывали социально-экономическую ситуацию конкретного региона, муниципального образования, образовательной организации.

1. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев и др. ; ФИРО. М.: Перо, 2014. 38 с.
2. Родичев Н. Ф. Поляризация воздействующих и помогающих отношений – тенденция развития профессиональной ориентации // Настоящее и будущее профессиональной ориентации учащейся молодежи: теория и практика : сб. науч. ст. / под общ. ред. С. Н. Чистяковой. СПб.: ФГНУ ИПО ОВ РАО, 2012. С. 28–31.
3. Социальное партнерство как технология инновационного менеджмента в образовании : учеб. пособие / О. Г. Тринитатская и др. – Ростов н/Д.: ГБОУ ДПО РО РИПКиППРО, 2013. 388 с.
4. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10–16.
5. Чистякова С. Н. Современные теоретические и практические подходы к профессиональной ориентации учащейся молодежи // Педагогические инновации как условие повышения качества образования : материалы I Междунар. пед. чтений, посвященных 25-летию независимости Республики Казахстан, 20-летию школы-лицея «Туран», 15-летию колледжа, университета «Туран» (27–29 октября 2016 г.) : в 2 ч. Ч. 1. Алматы, 2016. С. 23–30.

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**CONTEMPORARY TENDENCIES
IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT**

УДК/UDC 378.147:51

Н. А. Бурмистрова

N. Burmistrova

**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ
В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

**THE MATHEMATICAL COMPETENCE
OF UNIVERSITY OF ECONOMICS STUDENTS
IN THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT CONTEXT**

В статье обсуждается проблема интеграции основных идей устойчивого развития в практику математической подготовки студентов экономических университетов. Автором рассмотрены принципы образования с позиции устойчивого развития. Уточнено понятие математической компетентности как качества инновационного обучения математике, предложены структура, критерии оценки и уровни сформированности математической компетентности, обеспечивающие мониторинг интеллектуального и личностного развития в контексте принципов образования для устойчивого развития.

The article deals with the problem of introduction of the main ideas of sustainable development into the practical mathematical education of the students of economic universities. The author highlights the principles of education from the sustainable development perspective. The notion of mathematical competence as innovative mathematics teaching quality in the sustainable development context is specified. The author suggests the structure, evaluation criteria and levels of mathematical competence

formation providing monitoring of the intellectual and personal development in the context of education principles for sustainable development.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экономическое образование, инновационное обучение математике, математическая компетентность.

Keywords: sustainable development, economic education, innovative mathematics teaching, mathematical competence.

В современном мире с учетом возрастающих требований к подготовке выпускников вузов особую актуальность приобретает проблема разработки стратегии образования для устойчивого развития (ОУР), суть которой состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования современного общества, к формированию готовности жить и действовать в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социально-экономического развития, предвидеть и прогнозировать последствия принимаемых решений в условиях мно-



говариантности и неопределенности, нести ответственность за результаты своих действий.

Термин «sustainable development» (устойчивое развитие) был впервые применен в экологическом контексте в 1987 году в докладе Международной комиссии ООН по окружающей среде и развитию, возглавляемой премьер-министром Норвегии Г. Х. Брунтланд. В интерпретации Г. Х. Брунтланд устойчивое развитие было определено как развитие, позволяющее современным поколениям удовлетворять свои потребности, не лишая будущие поколения возможности удовлетворять собственные нужды [15]. На конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (Бразилия, 1992 г.) и Всемирном саммите по устойчивому развитию в Йоханнесбурге (ЮАР, 2002) это выражение наряду с экологическим получило также экономический и социальный контекст.

В течение трех десятилетий идеи концепции устойчивого развития развивались и эволюционировали, однако главным постулатом была и остается направленность на гармоничное сочетание интересов участников и процессов, происходящих в экономике, обществе и экологии. Третьим глобальным саммитом для определения пути устойчивого развития стала Конференция ООН «Рио+20» (Рио-де-Жанейро, 2012), в соответствии с итоговой декларацией которой к 2015 году были разработаны Цели устойчивого развития. 70-я Генеральная Ассамблея ООН (Нью-Йорк, 2015) приняла Программу устойчивого развития на период до 2030 года, включающую 17 глобальных целей устойчивого развития [10].

В настоящее время мировым сообществом признано, что в достижении устойчивого развития ведущую роль играет образование. Терминологическое понятие «Education for sustainable development» (ОУР) рассматривается в интерпретации ООН как развивающаяся концепция, направленная на обеспечение понимания взаимосвязи между вопросами устойчивого развития и развитием знаний, навыков, перспектив, ценностей, которые дадут возможность людям любого возраста принять на себя обязательства по созданию устойчивого будущего и обладанию им [8].

Несмотря на определенные достижения в развитии стратегии ОУР в российской высшей школе, успехи ее практической реализации пока незначительны ввиду приоритета отдельно взятого экологического образования. Учитывая, что концепция устойчивого развития объ-

единяет в одно целое экономические, социальные и экологические аспекты, это должно найти отражение и в модели ОУР. В связи с этим главной задачей исследования представляется ориентация предметных составляющих профессиональной подготовки кадров высшей квалификации на цели устойчивого развития.

В рамках настоящей статьи выделим принципы образования для устойчивого развития и определим возможность их реализации при формировании математической компетентности как качества инновационного обучения математике студентов экономических университетов.

Анализ современной образовательной ситуации в высшей школе в контексте идей устойчивого развития демонстрирует интерес большого числа исследователей к рассматриваемой проблеме (И. Г. Акперов [2], Т. Е. Мельник [4], Е. В. Неборский [6], И. А. Немцев [7], Т. П. Николаева [8], Т. П. Шарашкина [14] и др.). Вопросам подготовки студентов экономических направлений вузов с позиций устойчивого развития посвящены работы О. И. Авериной [1], Л. П. Киченко [3], О. Ю. Мельниковой [5] и других, определяющие значимость формирования профессиональных компетенций будущих экономистов в условиях обеспечения устойчивого развития экономики страны и мирового сообщества в целом.

Тем не менее отсутствуют исследования, ориентированные на выявление имеющихся смыслов и значений ОУР в содержании математического образования студентов экономических университетов. Представляется целесообразным оценить научно-методический потенциал математической подготовки с целью формирования способностей творческого решения жизненных и профессиональных проблем в условиях многовариантности и неопределенности.

На современном этапе система отечественного высшего образования характеризуется утверждением инновационного подхода, в рамках которого приоритетным направлением становится подготовка компетентных кадров, обладающих способностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

В контексте необходимости обновления образовательной политики средствами инновационной направленности обратимся к характеристике содержания понятия «инновация». В общем смысле термин «инновация» происходит от латинского *innovation* — нововведение, обновление. Основоположителем теории инно-

ваний является австрийский экономист Йозеф Шумпетер, который в тридцатые годы прошлого столетия ввел понятие инновации как экономического развития. Идеи, предложенные Шумпетером, сегодня вышли за границы экономической науки, но результаты анализа различных определений термина «инновация» приводят к выводу о том, что содержание инноваций составляют изменения, а главной функцией инновационной деятельности является функция развития.

Учитывая, что стратегическим направлением осознанно-целевого развития в глобальном и региональном масштабе является устойчивое развитие, представляется важным отметить, что в документах ООН и ЮНЕСКО среди 17 глобальных целей устойчивого развития выделяют четвертую цель: «Обеспечение всеохватывающего и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни».

Важнейшим мероприятием для становления образования в интересах устойчивого развития выступило Десятилетие образования в интересах устойчивого развития (ДОУР), охватывающее 2005–2014 гг. Цели ДОУР, как декларировала ЮНЕСКО, — это провозглашение образования в качестве фундамента создания более устойчивого общества людей и интеграция устойчивого развития в систему образования на всех его уровнях. Официальное открытие ДОУР состоялось в Вильнюсе в марте 2005 года, где была принята Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития. Стратегия явилась первым официальным документом большого регионального масштаба в области создания концептуальной модели ОУР.

Результаты анализа содержания стратегии, включающей 15 принципов ОУР (непрерывность образования, применение системного, комплексного и междисциплинарного подходов, использование методов активного обучения, внедрение информационных технологий, выполнение высшим образованием важной миссии внесения существенного вклада в ОУР в процессе формирования соответствующего багажа знаний и компетентностей, поощрение развития критического и творческого мышления, налаживание многостороннего сотрудничества в сфере ОУР и т. д.), а также положений других нормативных документов ООН и ЮНЕСКО (Боннская декларация, Глобальная программа действий по ОУР, Инч-

хонская декларация, Программа устойчивого развития на период до 2030 г.), дополняющих принципы ОУР новыми качественными характеристиками в части информатизации образования и мониторинга эффективности ОУР, подтвердили важность системы образования в качестве уникального трансфера, проводника устойчивого развития.

Корреляция принципов и путей реализации ОУР с мировоззренческими реалиями образовательной платформы XXI века обусловила необходимость акцента на компетентностном формате образования, призванном обеспечить формирование способностей к адаптации в быстро изменяющихся условиях.

В контексте вышесказанного представляются значимыми результаты исследований А. Д. Урсула, который подчеркивает, что преодоление проблем неустойчивого цивилизационного развития может быть обеспечено человеком, сознание, мышление и деятельность которого способны предвидеть и прогнозировать последствия своей деятельности, реализовывать в случае необходимости превентивные действия. При этом изменения в образовании, его целях и смыслах с ориентацией на будущее автор называет футуризацией, а само образование — опережающим [13].

С другой стороны, направленность на формирование компетентностной сферы студентов вузов в интересах устойчивого развития выдвигает проблему повышения фундаментальности образования, связанную с необходимостью целостного представления о мире и одновременно глубокого знания основ будущей профессии.

В общем понимании «фундаментализация образования — это тенденция распространения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения основных инвариант» [12].

Принимая во внимание результаты исследований Н. Е. Сауренко, под фундаментализацией высшего экономического образования будем понимать направленность на формирование обобщенных и универсальных знаний, в т. ч. общей культуры, обобщенных способов мышления и деятельности, что подтверждает системообразующую роль принципа фундаментальности по отношению к концептуальным идеями устойчивого развития [11].



Учитывая вышесказанное, конкретизируем принципы ОУР для системы высшего экономического образования:

- непрерывность образования;
- фундаментальность образования;
- ориентация образовательных программ на УР;
- системный, комплексный, междисциплинарный подход;
- опережающее образование;
- компетентностная направленность;
- активное обучение;
- развитие критического, творческого мышления;
- информатизация образования;
- мониторинг результатов ОУР;
- расширение социального партнерства в сфере ОУР.

Реализация принципов ОУР требует инновационной направленности в организации образовательного процесса, состоящий в корректировке целей, дидактической обработке содержания, реализации активных и интерактивных технологий обучения, способных обновить образовательную политику в сфере высшего экономического образования с учетом актуальных и перспективных потребностей личности, общества и государства.

Обратимся к характеристике инновационного потенциала математической подготовки в реализации принципов ОУР для системы высшего экономического образования. При этом под инновационным обучением математике будем понимать процесс организации познавательной математической деятельности, направленный на формирование способностей самостоятельно приобретать новые знания, способы действий в сфере будущей профессии с использованием средств и методов математики в контексте личностных смыслов, социальной и рыночной востребованности.

На современном этапе качество многоуровневой математической подготовки студентов экономического университета характеризуется математической компетентностью как составляющей профессиональной компетентности выпускника. Будем различать понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция — наперед заданное требование к образовательной подготовке, обусловленное запросом работодателей, заказом общества и отраженное в нормативных документах (подтверждением является ФГОС ВО), компетентность — состоявшееся личностное качество.

Руководствуясь принципами ОУР и интегрируя опыт коллектива ученых под руководством С.И. Осиповой [9], представляется целесообразным выделить в качестве структурных компонентов компетентности *мотивационно-ценностный, когнитивный, креативно-деятельностный, рефлексивно-оценочный* и наполнить их содержанием в соответствие со спецификой компетентности.

Обратимся к понятию математической компетентности студента экономического университета как ключевому для данного исследования.

Результаты анализа различных подходов к трактовке понятия «математическая компетентность», специфики целевых установок позволили конкретизировать понятие математической компетентности будущих бакалавров и магистров экономических направлений как *интегративной динамической характеристики личности, выражающей готовность к использованию математических знаний, умений, навыков, опыта деятельности, способность к их приращению и творческому применению в новых ситуациях для решения профессиональных задач в соответствии с уровнем высшего образования в интересах устойчивого социально-экономического развития.*

В логике концептуальных положений ОУР наполним содержанием компонентный состав математической компетентности будущих бакалавров и магистров направления «Экономика»:

- *мотивационно-ценностный компонент* (мотивированное отношение к изучению математики, осознание ее значимости для будущей профессиональной деятельности; ценностное отношение к математике как составляющей системы фундаментально-естественных наук и компонента общей культуры; осознание возможностей, которые дает владение методом математического моделирования для описания и прогнозирования реальных процессов и явлений в быстро меняющемся мире);

- *когнитивный компонент* (наличие фундаментальных и прикладных математических знаний, владение основными методами познания: анализом, синтезом, систематизацией, обобщением, абстрагированием, классификацией, математическим моделированием);

- *креативно-деятельностный компонент* (формирование умений, навыков, опыта деятельности по применению математических знаний, метода математического моделирования для решения профессиональных задач; развитие навыков математического самообразования, способности к приращению матема-

тических знаний, умений, навыков, опыта деятельности и творческого применения в новых ситуациях, а также системного, критического, творческого мышления];

- *рефлексивно-оценочный компонент* (систематический анализ и адекватная самооценка личностных качеств и результатов математической подготовки в контексте значимости мотивов и достижения целей).

Представляется важным отметить, что в отличие от ранее выполненных исследований в части уточнения сущности понятия математической компетентности, в ее структуру нами

включена креативная составляющая, обусловленная инновационной направленностью математической подготовки, определяющей корректировку целей, дидактическую обработку содержания, реализацию инновационных технологий и форм мониторинга в контексте формирования направленности выпускников экономических университетов на инновационную профессиональную деятельность в интересах устойчивого развития.

Учитывая вышесказанное, определим критерии оценки сформированности математической компетентности (табл.).

Таблица

Критерии оценки математической компетентности

Структурные компоненты	Содержание компонентов	Критерии оценки
Мотивационно-ценностный компонент	Познавательная мотивация и ценностное отношение к изучению математики	Мотивационно-целевой критерий Наличие развитой познавательной мотивации к изучению математики, ценностного отношения к математическим знаниям и умениям, обусловленных личностными и профессиональными интересами в контексте устойчивого развития
Когнитивный компонент	Фундаментальные и прикладные математические знания	Профессионально-когнитивный критерий Владение фундаментальными и прикладными математическими знаниями, необходимыми для формирования общей культуры и будущей профессиональной деятельности
Креативно-деятельностный компонент	Умения, навыки, опыт деятельности (репродуктивной, продуктивной, творческой), качества мышления	Профессионально-деятельностный критерий Готовность к самостоятельному применению сформированных математических знаний, умений, навыков, опыта деятельности для решения профессиональных задач
		Профессионально-креативный критерий Способность к приращению математических знаний, умений, навыков творческой деятельности при решении профессиональных задач в условиях достижения устойчивого развития
Рефлексивно-оценочный компонент	Рефлексивно-оценочные качества	Рефлексивный критерий Владение навыками рефлексии, способность к анализу результатов собственной деятельности и других людей, самооценке, самокоррекции в контексте значимости мотивов в достижении целей

Анализ таблицы показывает, что выделенные критерии оценки уровня математической компетентности будущих бакалавров и магистров позволяют выявить мотивационно-ценностное отношение к изучению математики, владение профессионально значимыми фундаментальными и прикладными математическими знаниями, умениями, опытом творческой деятельности, навыками самообучения, позволяющими самостоятельно приобретать математические знания и опыт в процессе жизнедеятельности, рефлексивно-оценочными качествами, что в свою очередь опре-

деляет готовность к продуктивному решению профессиональных задач с использованием средств и методов математики в условиях достижения устойчивого развития.

Таким образом, использование математической компетентности в качестве индикатора образовательных достижений имеет огромный методический потенциал преобразования обучающей среды с учетом принципов ОУР, инновационный характер которого проявляется в ориентации на формирование креативно мыслящего и морально мотивированного поколения, обладающего соответствующими



компетенциями и способного жить в современном, быстро меняющемся мире.

1. Аверина О. И., Горбунова Н. А., Меркулова И. Ф. Экономическое образование для устойчивого развития: проблемы и перспективы // Интеграция образования. 2014. №4 (77). С. 11–16.
2. Акперов И. Г., Брюханова Н. В. Профессиональное образование как ключевой фактор устойчивого развития региона // Новые технологии. 2015. № 2. С. 51–57.
3. Киченко Л. П., Пестерникова М. В. Интеграция концепции устойчивого развития в экономическое образование // Экономика и менеджмент систем управления. 2014. Т. 11, № 1.2. С. 237–243.
4. Мельник, Т. Е. Роль образования в становлении концепции устойчивого развития общества // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4 (60). С. 285–289.
5. Мельникова О. Ю. Образование для устойчивого развития в вузе в современных экономических условиях // Современные научные исследования: теория, методология, практика. 2014. Т.1, № 5 (5). С. 97–103.
6. Неборский, Е. В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды // Наукосведение. 2015 Т. 7, № 2. URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1432814>.
7. Немцев И. А. Внедрение идей и принципов устойчивого развития в российское образование // Вестник Том-

- ского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2014. № 4 (28). С. 187–201.
8. Николаева Т. П., Бичева И. Б. Образование как необходимое условие достижения устойчивого развития и основа будущего прогресса / Т. П. Николаева // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 34–41.
 9. Осипова С. И., Янченко И. В., Окунева В. С. Формирование общекультурных компетентностей студентов в процессе профессиональной подготовки // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 10. С. 196–200.
 10. Проект итогового документа саммита ООН по принятию Повестки дня в области развития на период после 2015 года [Электронный ресурс]. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015>.
 11. Сауренко, Н. Е. Инновационное обучение математике в современном вузе // Человек и образование. 2010. № 2 (23). С. 137–140.
 12. Супранюк С.Б. О фундаментализации образования [Электронный ресурс]. URL: <http://mafo-iamе.ru/index.php/stati/o-fundamentalizatsii-obrazovaniya>.
 13. Урсул А. Д. Процесс футуризации и становление опережающего образования // Педагогика и просвещение: сб. науч. ст. М., 2012. Вып. 2. С. 20–33.
 14. Шарашкина Т. П. Применение методов поиска идей и решений творческих задач в системе образования для достижения целей устойчивого развития // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2015. № 1 (33). С. 170–180.
 15. Brundtland G.H. Global change and our common future // Environment. 1989. Vol. 31, № 5. P.16–43.

УДК/UDC 378.147

О. М. Демидова

O. Demidova

«АКАДЕМИЧЕСКИЙ» — УТОЧНЕНИЕ КОНЦЕПТА В МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

“ACADEMIC” — SPECIFYING THE CONCEPT FROM THE METHODOLOGICAL POINT OF VIEW

В статье представлен анализ понятия «академический» в сопоставлении с понятием «научный». Рассматриваются денотативное наполнение понятий и их соотношение, анализируются виды статей из зарубежных журналов, относящиеся к указанным понятиям, даются рекомендации по обучению студентов неязыковых специальностей научно-академической лексике при помощи интерактивных онлайн-программ.

The article analyzes “academic” and “scientific” concepts, their denotative meaning and their interrelation. The types of foreign articles which refer to these concepts are analyzed and recommendations on teaching

scientific-academic vocabulary with the help of interactive on-line programmes are given.

Ключевые слова: академический, научный, научное и академическое письмо, интерактивные онлайн-программы.

Keywords: academic, scientific, scientific and academic writing, interactive on-line programmes.

Одним из вопросов, поднятых в 2011–2012 годах на страницах журнала «Высшее образование в России», был вопрос терминологического соответствия. Как указано в работах В.Н. Базылева, И.Б. Короткиной [2; 12], дисциплина под названием «академическое

письмо» существует в зарубежной и отечественной методике высшей школы очень давно и сопровождается хорошей научно-методической базой, учебными пособиями и курсами. Однако вместе с опытом зарубежных университетов по преподаванию дисциплины «английский язык для академических целей» к нам пришли такие понятия, как академическое письмо, академическое чтение, академическая лексика, академическая речь.

Стремление соответствовать «научной моде» привело к расширению понятия «академический», появлению таких концептов, как академическая компетентность, академическая зрелость. В настоящее время в работах, посвященных проблемам обучения академическому письму на английском языке, появились такие термины, как академический дискурс, академические умения, академические компетенции и т.д.

Возникает терминологический парадокс, который, как отмечает В.Н. Базылев, будет разрешен по законам функционирования терминологической составляющей русского языка [2, с. 13]. Однако сам автор только обозначает данный парадокс и считает первостепенной необходимость уделять внимание развитию компетенций, предполагающих владение культурой *научного общения*. Он противопоставляет понятия «академический» — «научный» как «новомодное» — «обыденное» и указывает в своей монографии, что в задачи курса академического письма входит изучение средств и способов достижения определенного коммуникативного эффекта в разных сферах и жанрах научного общения...» [2, с. 55]. Он ставит под сомнение правомерность соотношения понятий «academic writing» и «академическое письмо», указывая на то, что в теоретических публикациях и практических пособиях по данной дисциплине тренируются и другие навыки — говорение, восприятие на слух, выступление перед аудиторией, заполнение документов на гранты. В.Н. Базылев предлагает разрешить этот парадокс: «... На методическом уровне не отказываясь ни от одного вида речевой деятельности на занятиях в курсе «академического «письма»...», употребляя термин «письмо» условно и определяя *академическое письмо* — как совокупность форм существования дискурсивных практик (устных и письменных), функционирующих в социальной среде профессионалов, носителей теоретического знания» [2, с. 16].

Все это многообразие понятий приводит к терминологической путанице. Как указывает И.Б. Короткина, «... тему под условным на-

званием «академическое письмо» обсуждать <...> нужно, но <...> необходимо договориться о языке этой дисциплины...» [12, с. 137].

Перечисленные выше понятия содержат прилагательное «академический», которое является новомодной калькой с английского языка. Слово *academic* в английском языке определяется как «1) имеющий отношение к обучению и изучению, школам, колледжам, университетам; классический (противопоставленный техническому или научному; 2) слишком связанный с теорией и логикой, не достаточно практичный» [13, с. 5]. В других толковых словарях встречаются такие определения, как: «относящийся, скорее всего к таким дисциплинам, как языки, философия, теоретические науки, а не к прикладным, техническим наукам», «1) относящийся к школе, особенно высшей школе; 2) относящийся к областям, которые первоначально не являются прикладными, такие как гуманитарные науки и абстрактная математика». Следуя данным определениям, мы делаем вывод, что слово «академический», все-таки ближе по денотату к понятию «гуманитарные, «нетехнические» науки, теоретизирование» [14].

К тому же даже в недавних публикациях И.Б. Короткиной указано, что «... использование универсальной модели (обучения академическому письму) позволило ... вывести качество зарубежного научного текста любой дисциплины на новый уровень...» [12, с. 139]. То есть исследователи все-таки соотносят заимствованное понятие «академический» с уже существующим в русском языке понятием «научный».

Одновременно современные исследователи, интересующиеся понятием «academic» и всем, что с ним связано, упустили из виду наличие такого понятия в английском языке, как *scientific*, переводимого на русский язык как «научный». Если изучить определения, представленные в толковых словарях, то можно заметить разницу в денотатах между *academic* и *scientific*. *Scientific* определяется как: «1) связанный с или имеющий отношение к наукам; 2) регулируемый точными науками или удовлетворяющий принципам точных наук; 3) систематичный, подобно точным наукам...» [16]. Кроме того, термину *scientific* предлагаются такие синонимы, как «технологичный, технический, химический, биологический, опытный, фактический, систематичный, точный, рациональный, математический, жесткий» [15].

Сопоставляя понятия *academic* и *scientific*, мы делаем вывод, что первое понятие ближе



по своему денотату к понятиям «гуманитарные науки, не-технические науки, учебная деятельность», а второе понятие ближе по денотату с понятием «технические, точные науки»; то есть оба эти понятия связаны с научным

стилем, только academic приближен к гуманитарным наукам, «не-техническим», а scientific — «техническим наукам».

Российские исследователи создали следующую пирамиду научного стиля [11, с. 988]:

Научный стиль									
Подстили научного стиля									
Собственно-научный	Учебно-научный	Научно-популярный	Научно-публицистический	Научно-деловой	Научно-информативный	Научно-справочный	Научно-мемуарный	Научно-разговорный	Научно-фантастический
Жанровые разновидности научных подстилей									
Статья в научном журнале или сборнике трудов, диссертация, монография, доклад	Учебник, учебное пособие, программа, сборник задач и упражнений, лекция, конспект, учебно-методические материалы	Очерк, книга, лекция, статья	Техническая документация	Библиографический реферат, аннотация	Словарь, справочник, каталог	Историческая справка, биография ученого	—	—	—

При оценивании роли научного стиля надо иметь в виду, что он становится важным фактором международного научного общения. Научное общение реализуется преимущественно в письменной форме речи, где выделяются около 20 жанров научного текста. Из них наиболее востребованными в процессе обучения являлись реферат, отзыв, конспект, тезисы, статья, аннотация. Однако с развитием средств массовой коммуникации, интернет-технологий, с увеличением числа научных контактов возрастает роль устной научной речи. Так как устная форма основана на заранее написанном тексте, то она вторична. В устной научной речи основными жанрами являются доклад, выступление в дискуссии и др. [18, с. 18].

Вплоть до введения ФГОС нового поколения, то есть примерно до 2009–2010 годов целью обучения письменной речи студентов неязыковых специальностей было научить их писать аннотации на статью и реферат. С вхождением России в Болонский процесс изменились и требования к современному образованию и будущим специалистам. Будущие инженеры, проходящие подготовку в Томском политехническом университете, «... готовятся к следующим типам профессиональной деятельности: промышленной, технологической, организационной, управленческой, научно-академической, проектной...» [8, с. 3]. Для того чтобы быть успешными в этих видах деятельности, выпускники должны владеть такой из многочис-

ленных компетенций, как «... умение подготовить научные и технические доклады, публикации по результатам исследования (ПК-21)» [8, с. 5–6]. Принимая во внимание эту информацию, мы делаем вывод, что умение создавать научные письменные тексты является одним из ключевых умений. Но, к сожалению, часто умения создания письменных текстов для студентов, изучающих английский язык как иностранный, являются одними из самых труднодостижимых. Однако исключать из работы эту составляющую обучения иностранному языку нельзя, так как обучение письму на всех уровнях образования позволяет быть профессионально и научно активным на мировой арене. В настоящее время эта задача особенно актуальна не только для студентов, но и научно-педагогических работников.

Далее проанализируем типы статей, которые принимают к публикации журналы, зарегистрированные в базе данных Sage publications. Мы рассмотрели две секции: 1) Social Science and Humanities и 2) Materials Sciences and Engineering. В соответствии с нашим анализом концептов academic и scientific первая секция близка по наполнению понятию academic, а вторая секция — понятию scientific. В секцию Social Science and Humanities (Социальные и гуманитарные науки) принимаются такие виды статей, как:

1. Refereed Articles (рецензируемая статья) — статья, содержащая практические

и концептуальные исследования, объемом до 4 000–4 500 слов.

2. Personal Reflections (статья — личное мнение) — это короткие статьи по различным вопросам. Часто имеют отношение к современным событиям, особой теме, демонстрируют личное мнение автора по какой-либо теме. Объем — 1 200–1 500 слов.

3. Futures (статья, описывающая будущие перспективы). Статьи объемом 1,200–1,500 слов, которые описывают перспективы дальнейшего развития в указанной области.

4. Resources — Ресурсы. Секция «Ресурсы» (в журнале, посвященном образованию) содержит обзоры книг, видео и других материалов. Объем — 500–750, но не менее 200 слов. Предпочтительны обзоры материалов менее двухлетней давности.

5. Special issues — Специальные вопросы. Секция, в журнале, посвященном образованию взрослых. Материалы достаточно многообразны и включают образование рабочих, систему наставничества, образование взрослых, подготовку кадров, подготовку взрослого населения с ограничениями здоровья и философию образования взрослых.

Журналы по техническим наукам принимают следующие виды статей:

1) Original Research Article (статья-исследование) — описывает часть законченного или практически законченного исследования, некоторые аспекты развития проекта или вопросы инженерного образования;

2) Review Article (обзорная статья) — критический обзор передовых достижений технологии с примерами применения в проектировании, экономически выгодном производстве без подробного анализа;

3) Special Issue Article (статья, посвященная анализу определенного вопроса) — это может быть статья-исследование или обзорная статья, которая подходит по теме обсуждаемого вопроса;

4) Invited Feature Article (заказная основная статья) — статья, предлагающая глубокий анализ и обсуждение новых достижений, представленная экспертом в данной области;

5) Invited Review Article (заказная обзорная статья) — статья, написанная по просьбе главного редактора и освещающая серьезные работы по данному вопросу;

6) Short Communication (краткое сообщение) — от 4 до 6 страниц, готовится так же, как и обычная статья, с сохранением текста, цифр и таблиц в минимальном объеме. Обычно

объединяет методы, результаты и обсуждение в один раздел. Краткое сообщение проходит такую же процедуру рецензирования, как и обычные статьи;

7) Letter to the Editor and Book Review (письмо редактору) — используется для передачи нескольких принципиальных идей или комментариев по текущим вопросам, опубликованным ранее в журнале.

Изучив указанную выше информацию, мы задались вопросом, какому виду и жанру научного письма обучать? Какой при этом использовать подход — дисциплинарный или универсальный? Если использовать дисциплинарную модель обучения, то научно-академическое письмо превратится в узкоспециализированное — химическое, социологическое, философское. Письмо окажется в плену традиций и фразеологических шаблонов, синтаксических конструкций. Такая узкая специализация уже однажды нанесла вред российскому высшему образованию. Универсальная модель позволяет создавать методики обучения «для всех». На наш взгляд, эту потребность в обучении научному (академическому) письму можно удовлетворить, если использовать достижения в области корпусной лингвистики и интерактивных онлайн-программ.

В Российской методике обучения иностранным языкам потенциал использования интерактивных онлайн-корпусных программ, таких как Compleat Lexical Tutor, только начинает изучаться. Мы считаем, что эти интернет-инструменты имеют большой потенциал в разработке методики обучения научному (научно-академическому, академическому) письму на иностранном языке с учетом универсального подхода как для обучающихся всех уровней и ступеней образования и специальностей, так и научно-педагогических работников и исследователей разных областей науки.

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. М.: Флинта, 2002. 384 с.
2. Базылев В. Н. Академическое «письмо». Теоретические и прикладные аспекты. Ч. 1. М.: Флинта, 2016. 160 с.
3. Бакланова П. П. Учебный и научный тексты с точки зрения постулатов речевого общения // Русский язык в школе. 2010. № 5. С. 30–36.
4. Валгина Н. С. Теория текста [Электронный ресурс]. М.: Логос, 2003. URL: [http://yanko.lib.ru/books/language/ru/valgina.teoriya_teksta.moskva.logos.2003p173_sl\).htm](http://yanko.lib.ru/books/language/ru/valgina.teoriya_teksta.moskva.logos.2003p173_sl).htm) (дата обращения 15.11.2016).
5. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 459 с.



6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
7. Гордеева О. И., Пономарева Е. Н. Научный стиль русского языка : учеб. пособие. Томск: Изд-во Томского политехн. ун-та, 2010. 79 с.
8. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Российской Федерации по подготовке магистров по направлению 150700 Машиностроение.
9. Демидова О. М. Развитие умений академического письма магистров неязыкового вуза // Молодой ученый. 2014. № 1. С. 510–516.
10. Дубинина Г. А., Савченко Н. В. Обучение письму научной направленности в магистратуре // Наука в современном мире: теория и практика : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2014. С. 42–49.
11. Колесникова Н. И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов (Статья 1) // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 130–137.
12. Короткина И. Б. Академическое письмо на пути к концептуальному единству // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 136–142.
13. Хорнби А., Гейтенби Э., Уэйкфилд Х. Толковый словарь английского языка. Сигма-пресс, 1996. 1200 с.
14. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, 12th Edition 2014. [1991, 1994, 1998, 2000, 2003, 2006, 2007, 2009, 2011, 2014] [Electronic resource]. URL: <http://www.thefreedictionary.com/academic> (дата обращения: 13.12.2016).
15. Collins Thesaurus of the English Language – Complete and Unabridged 2nd Edition. [1995, 2002] [Electronic resource]. URL: <http://www.thefreedictionary.com/scientific> (дата обращения: 13.12.2016).
16. Random House Kernerman Webster's College Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.thefreedictionary.com/academic> (дата обращения: 13.12.2016).
17. Random House Kernerman Webster's College Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.thefreedictionary.com/scientific> (дата обращения: 13.12.2016).
18. Питимирова Н. Е. Особенности текста научного стиля // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 987–989.
19. Перлов А. М. Polemika об обучении научной работе: презумпции и перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 117–130.
20. Русский язык и культура речи : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. О. Я. Гойхмана. М. : ИНФРА-М, 2009.
21. Скороходова Е. Ю. Современное состояние функционально-стилистической системы русского литературного языка // Вопросы филологии. 2007. № 1.
22. Хомутова Т. Н. Научный текст: интегральный анализ лексики // Язык и культура. 2010. № 4.
23. Шаховский В. И. Стилистика английского языка. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 232 с.

УДК/UDC 378.147

О. П. Емельянова, М. В. Журавлева

O. Emelyanova, M. Zhuravleva

ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ТОПЛИВНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

TRENDS IN THE ENGINEERS TRAINING IN THE CONDITIONS OF FUEL AND ENERGY COMPLEX INTERNATIONAL INTEGRATION

Предметом авторского интереса является профессиональная подготовка будущих инженеров мировых нефтегазовых корпораций. Определены направления совершенствования образовательной деятельности, характеризующие специальную технологическую, научно-исследовательскую, языковую и экологическую типы подготовки.

The subject is training of future engineers of the world's oil and gas corporations. The authors define the directions of educational process improvement, characterizing specific technological, scientific-research, linguistic and environmental training.

Ключевые слова: подготовка инженеров, полипартнерская образовательная среда, интеграция, топливно-энергетический комплекс.

Keywords: engineers training, polipartner educational environment, integration, fuel and energy complex.

Мировой топливно-энергетический комплекс (ТЭК) в условиях глобализации характеризуется высоким уровнем интеграции. Анализ стратегий развития крупнейших мировых нефтегазовых корпораций, входящих в ТЭК, показал, что международная интеграция определена как одна из ключевых задач обеспечения их конкурентоспособности [5; 9–11].

Основными направлениями международного взаимодействия корпораций выступают технико-технологическое, сырьевое, научно-проектное, эколого-сберегающее и кадровое [2; 4].

Обеспечение эффективной многопрофильной интеграции предприятий формирует необходимость в высококвалифицированных инженерных кадрах, к которым предъявляются специфические требования: опережающая техническая креативность; способность работать в команде (в том числе, интернациональной); готовность к профессиональной мобильности в дочерних и совместных предприятиях, к гибкому принятию компромиссных решений в обеспечении стратегических международных проектов; владение технологиями партнера в совместных проектах; готовность к работе над различными кросс-предметными и междисциплинарными научными проблемами; наличие навыков устной и письменной технической коммуникации на иностранном языке; умение системно и критически мыслить в динамично меняющемся мире, поиска и использования ресурсов и создания условий для реализации глобальных целей; готовность к освоению новых профессий [7; 13].

Подготовка таких специалистов требует совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Технико-технологическая интеграция мировых нефтяных, газовых, химических предприятий характеризуется направлениями развития, в числе которых совместное совершенствование производств, рациональное комплексное использование ресурсов и организация межкорпоративной транспортно-логистической системы [12; 14]. Их реализация актуализирует инновационную технологическую подготовку специалистов, учитывающую перспективы развития, особенности и мировые практики в нефтегазодобыче, переработке и нефтегазохимии, потенциал образования промышленных альянсов, совместные технологии.

Важным условием такой подготовки является расширение образовательного пространства и быстрый обмен новейшей глобальной научно-технической информацией [1; 3]. Полипартнерская образовательная среда обеспечивает оперативную корректировку целей и задач, гибкость, вариативность учебно-воспитательного процесса, создает условия для повышения материально-технической основы, обеспечения соответствия содержания обучения международным передовым научным достижениям, технологическим разработкам и интенсификации взаимного сотрудничества. Потенциально в числе партнеров ведущих вузов могут быть крупнейшие мировые нефтегазо-

вые корпорации, профильные образовательные и научные сообщества.

Общемировая тенденция увеличения добычи природных энергоресурсов требует рациональной разработки и освоения месторождений нефти и газа в новых районах со сложными природно-климатическими и горно-геологическими условиями [12; 14]. Эти процессы, предполагающие внедрение принципиально новых технологий, которыми обладают единичные корпорации мира, реализуются преимущественно несколькими международными компаниями. Такие проекты требуют привлечения большого количества различных ресурсов и актуализируют комбинированно-сырьевую интеграцию компаний и фирм. Обеспечение ее эффективности формирует необходимость развития специфичных профессиональных компетенций будущих инженеров в разработке трудноизвлекаемых ресурсов и ориентированности на нетрадиционные источники сырья, знаний технологий корпораций, реализующих такую добычу. Подготовка таких специалистов предполагает участие студентов в реальных проектах, проведение в международных компаниях долгосрочных практик, создание условий для первичной профессиональной деятельности на базовых кафедрах, организованных на предприятиях нефтегазовой отрасли.

Технологическая конкурентоспособность современных предприятий, международных корпораций во многом зависит от интенсивности научных исследований и оперативного внедрения их результатов в производство. В связи с этим все ведущие вузы мира создают инфраструктурную среду коммерциализации научных разработок — инновационные студенческие площадки: малые предприятия, технопарки, бизнес-инкубаторы, технологические платформы с предприятиями высокотехнологического сектора экономики. Развитию информационной компетентности будущих инженеров в сфере химии, химической технологии и навыков международного подхода к оценке научных исследований способствует выполнение реальных научных проектов в совместных лабораториях профильных мировых нефтегазовых компаний. Для формирования у студентов видения практической востребованности исследований, готовности к трансферу научных результатов в производство необходимо и совершенствование теоретических знаний. Этому способствуют специальные учебные дисциплины. Так, в ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический универси-



тет» (ТПУ) в план подготовки магистров по направлению «Химическая технология» включен предмет «Научный фандрайзинг» [6].

Стратегия экологической безопасности при совместной эксплуатации производственных мощностей предусматривает комплекс научных, проектных и инжиниринговых работ по введению и соблюдению жестких международных нормативов охраны окружающей среды, внедрению новых «экологически чистых» инициатив в технологиях добычи, переработки и транспортировки нефти и нефтепродуктов, очистки и утилизации выбросов согласно международным стандартам, созданию и эксплуатации специализированной экологически безопасной техники, совершенствованию учета и контроля над природоохранной деятельностью проектов, реализуемых несколькими компаниями [13]. Задачи эколого-инновационной интеграции международных компаний определяют потребность в инженерах, готовых к полифункциональной деятельности, характеризующейся решением как технологических, так и правовых, и экономических вопросов.

С целью повышения качества теоретического знания в сфере природоохранной деятельности нефтегазохимических компаний в содержание подготовки вводятся вариативные дисциплины или модули, охватывающие международный контроль условий производства, разработки месторождений с точки зрения экологии и безопасности труда, стандартов качества совместной продукции. Опыт российских вузов по решению этих задач достаточно обширный. Для изучения экологических аспектов в ТПУ в рамках подготовки магистров по направлению «Нефтегазовое дело» введена дисциплина «Экологическое сопровождение разработки и эксплуатации месторождений», в ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» бакалавры по направлению «Химическая технология» изучают вариативную дисциплину «Экологические проблемы в химической технологии» [6; 8]. В ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» осуществляется подготовка магистров по программе «Инженерия бережливых производств продуктов органического и нефтехимического синтеза», в которой достаточно большой объем часов отводится изучению экологических аспектов деятельности инженера. Подготовка специалистов, способных к комплексной деятельности, определила рост внима-

ния к экологической составляющей курсовых и дипломных проектов выпускников вузов.

Эффективность реализации совместных проектов и интегрированных программ в условиях международной интеграции компаний во многом зависит от наличия работоспособной корпоративной структуры и организации управления. Политика мировых компаний в отношении персонала формируется обеспечением его взаимозаменяемости и развитием самообучаемости, которая определяется гибкой кадровой интеграцией. К числу значимых профессиональных компетенций будущих инженеров, необходимых для работы в таких условиях, относят профильные иноязычные и кросс-коммуникативные способности. Задачами вузов при их формировании являются внедрение новых форм, дополнительных языковых программ, создание условий для академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава, что содействует обмену передовым опытом между крупнейшими мировыми профильными университетами, а также формирует готовность к профессиональной мобильности в рамках одного производства или смены дочерних компаний корпорации. Эффективными формами обучения, развивающими профессионально важные способности, являются организация презентаций и защит научно-исследовательских проектов на иностранном языке, стажировок и практик в зарубежных компаниях; исследовательские лаборатории ведущих профильных корпораций и университетов мира.

Таким образом, анализ перспектив международной интеграции крупнейших корпораций ТЭК позволил выявить требования работодателей к будущим инженерам международных компаний и определить направления совершенствования учебно-воспитательного процесса, к которым относится инновационная технологическая, международная совместная исследовательская, комбинированная языковая и интернациональная экологическая подготовка будущих инженеров.

1. Журавлева М. В. Условия опережающей подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 9. С. 38–39.
2. Зайцева С. П. Современные направления развития нефтегазовой отрасли в условиях кризиса // Фундаментальные исследования. 2016. № 4–3. С. 579–583.
3. Князев Е. А., Ключев А. К. Стратегическое управление международно-ориентированного классического университета : учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 148 с.

4. Косырева Н. С. Эволюция стратегических приоритетов международных и национальных нефтегазовых компаний : дис. ... канд. экон. наук. М., 2013. 147 с.
5. Корпоративная социальная ответственность компании «Хальдор Топсе» (Haldor Topsoe) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.topsoe.com/ru/investoram/korporativnaya-socialnaya-otvetstvennost> (дата обращения: 16.07.2016).
6. Направление магистерской подготовки «Нефтегазовое дело» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный Исследовательский Томский Политехнический Университет» [Электронный ресурс]. URL: <http://masters.tpu.ru/priemnaya-kampaniya/napravleniya-podgotovki/neftegazovoe-delo.html> (дата обращения: 01.09.2016).
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 18.04.01 Химическая технология (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fgosvo.ru/> (дата обращения: 03.10.2016).
8. Основные программы федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» [Электронный ресурс]. URL: <http://rusoil.net/default.aspx?dit=35836&active=35824&link=26528> (дата обращения: 12.04.2016).
9. Основные тенденции развития глобальных рынков нефти и газа до 2025 года ПАО «ЛУКОЙЛ» [Электронный ресурс]. URL: <http://lukoil.ru> (дата обращения: 22.08.2016).
10. Ответственное управление компании «Шлюмберже» (Schlumberger) [Электронный ресурс]. URL: http://www.slb.ru/about/guiding_principles/global_stewardship/ (дата обращения: 16.07.2016).
11. Программа инновационного развития ОАО «Газпром» до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gazprom.ru/about/strategy/> (дата обращения: 28.08.2016).
12. Синельников А. А. Формирование стратегических планов устойчивого развития нефтегазовых компаний на основе интеграции экономических целей технологических ресурсов : дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05. М., 2016. 385 с.
13. Вопросы образования [Электронный ресурс] / П. С. Чубик, А. И. Чучалин, М. А. Соловьев, О. М. Замятина. URL: <https://vo.hse.ru/> (дата обращения: 01.10.2016).
14. Чуев Д. Э. Современные тенденции развития мирового рынка нефтесервисных услуг : автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2014. 26 с.

УДК/UDC 378.147

И. А. Килина

I. Kilina

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

UNIVERSITY STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION

Статья посвящена формированию коммуникативной компетенции специалистов предприятий общественного питания. Автор рассматривает понятие коммуникативной компетенции обучающихся, возможности дисциплины «Коммуникативные технологии на предприятиях общественного питания» в развитии коммуникативной компетенции обучающихся магистратуры. Представлены результаты диагностики коммуникативных и организаторских склонностей обучающихся.

The article is devoted to the issues of catering specialists' communicative competence formation. The author discusses the concept of communicative competence of students, the possibilities of a discipline "Communicative technologies at public catering enterprises" in the development of graduate students' communicative competence. The results of diagnostics

of communicative and organizational tendencies of students are presented.

Ключевые слова: магистратура, общение, коммуникативная компетенция, коммуникативные способности и склонности.

Keywords: Master's degree programme, communication, communicative competence, communicative abilities and aptitude.

Высокая квалификация работников является ведущим производственным ресурсом, а инвестиции в интеллектуальный человеческий капитал — наиболее эффективным способом размещения ресурсов. Одними из важнейших приоритетов современного развития общества становятся модернизация и повышение качества образования и науки, от которых зависят экономическая и политическая стабильность страны, ее авторитет в мире. Об-



разование, предлагаемое образовательной организацией высшего образования, должно отвечать всем требованиям общества, предъявляемым к образованию как стратегическому ресурсу, и использовать все возможности, предоставляемые современным обществом, техникой и технологиями, для формирования специалистов, способных решать задачи инновационной экономики, в том числе и на предприятиях общественного питания.

В связи с тем, что «потенциальный гость» предприятия становится все более платежеспособным и требовательным, растет потребность в более квалифицированных специалистах, предоставляющих такие услуги по всем категориям: от линейного персонала до менеджеров всех уровней. Отрасль «Гостеприимство и развлечения» (ГИР) в Российской Федерации испытывает кадровый голод [4]. Проблема усугубляется двумя объективными на настоящий момент факторами. Это бурный количественный рост предприятий «гостеприимства» и практически полное отсутствие отраслевой системы подготовки кадров требуемого качества.

Система подготовки кадров для ресторанно-развлекательного бизнеса в России отстает в своем развитии на пять лет только в количественном отношении, в качественном это отставание гораздо серьезнее. В 2011 году в России государственные учреждения профессионального образования выпустили около 15000 поваров, пекарей, кондитеров. Менее половины из них трудоустроились по специальности [2].

Функции общественного питания как формы удовлетворения только физиологических потребностей по мере развития общества становятся все более гибкими, разнообразными, расширяются и включают воспитание, образование, общение, развлечение, социальную защиту и т. д.

Расширение функций сферы общественного питания, рост требований «гостя», дефицит кадров ставят перед организациями высшего и среднего профессионального образования задачу совершенствования системы подготовки кадров.

Необходима разработка и внедрение инновационной системы образования для подготовки конкурентоспособных специалистов, способных к творческой и инновационной деятельности, генерировать идеи и доводить их до реализации.

КемТИПП как специализированная образовательная организация высшего образова-

ния осуществляет двухуровневую подготовку специалистов «бакалавр — магистр» для всех направлений деятельности в сфере питания в рамках Сибирского федерального округа. Основное предназначение магистратуры состоит в подготовке научно-педагогических кадров, необходимой для анализа сложных процессов и систем, работы на наукоемком исследовательском оборудовании, выполнения научно-исследовательской работы на современном уровне. Так, в КемТИППе решается задача подготовки высококвалифицированных инженеров, технологов, руководителей производства, то есть специалистов, в которых пищевая промышленность и общественное питание испытывают наибольшую потребность.

С 2007 года на кафедре технологии и организации общественного питания открыта практико-ориентированная магистратура, программа которой предполагает подготовку специалистов для предприятий общественного питания. Согласно профессиональным стандартам, начальный, первый и второй квалификационные уровни по профессиям ресторанной индустрии предполагают степень бакалавра, для третьего и четвертого — требуется степень магистра, что обуславливает их подготовку как специалистов, владеющих управленческими, организаторскими, предпринимательскими и коммуникативными компетенциями.

Анализ подготовки магистров свидетельствует о более эффективной работе с выпускниками кафедры, которые один-два года отработали на предприятии, приобрели производственный опыт и осознали необходимость получения новых знаний. Каждый магистрант приходит в магистратуру с наличием проблемы, с которой столкнулся в своей работе, и с учетом существующих проблем кафедра формирует не только темы магистерской диссертации, но и перечень, содержание рабочих программ, темы итоговых работ по изучаемым дисциплинам.

Так, для обучающихся магистратуры разработана и реализуется междисциплинарная рабочая программа дисциплины «Коммуникативные технологии на предприятиях общественного питания». Изучается один семестр на втором курсе и предполагает знание обучающихся по введению в специальность, научно-исследовательской работе, инженерной педагогике. Обязательной составляющей деятельности кафедры является методическое

обеспечение научно-образовательного процесса обучения (методические пособия, методические указания, курс лекций, лабораторный практикум и т. д.). Кафедрой подготовлено и издано учебно-методическое пособие «Коммуникативные технологии в индустрии питания», способствующее формированию у обучающихся системы знаний, умений, необходимой для развития коммуникативных способностей, построения эффективного взаимодействия по вертикали (владелец предприятия) и горизонтали (ответственные работники, исполнители) в рамках предприятия общественного питания.

Особенностью дисциплины «Коммуникативные технологии на предприятиях общественного питания» являются активные формы обучения: ролевые и деловые игры, тренинг, решение производственных и конфликтных ситуаций, мозговой штурм, дискуссии и др.

Активное обучение ориентировано на создание таких условий, при которых обучающиеся становятся активными участниками процесса познания, развивают навыки самообразования, самостоятельного поиска дополнительной учебной, научной, профессиональной, справочной информации и умеют творчески применять ее в практической деятельности. Это имеет большое значение при изучении дисциплины, так как около 50% времени отводится на самостоятельную работу.

Положительным моментом является то, что активные методы обучения направлены на формирование ситуации успеха как условия качества обучения и профессиональной подготовки обучающихся.

Изучение коммуникативных технологий на предприятиях общественного питания способствует формированию и развитию коммуникативной компетенции обучающихся, рассматриваемой нами как интегральное качество, описывающее способность общаться одного человека с другими, синтезирующее в себе общую культуру и ее специфические проявления в профессиональной деятельности специалиста предприятия общественного питания. Коммуникативная компетенция предполагает развитие коммуникативных способностей, включающих развитость устной и письменной речи, знание личностных особенностей и типичных проблем людей, с которыми предстоит общаться, умение анализировать внешние сигналы (невербальный компонент); способность разрешать

конфликтные ситуации; ассертивность (уверенность); владение навыками активного слушания и ораторским искусством, актерскими способностями; умение организовывать и вести переговоры; эмпатию (сопереживание); умение аргументировать, отстаивать свою точку зрения и др.

Программа дисциплины «Коммуникативные технологии на предприятиях общественного питания» состоит из двух разделов. Согласно определению общения как сложного и многогранного процесса, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, как отношение людей друг к другу, как процесс их взаимовлияния, как процесс сопереживания и взаимного понимания, выстраивается структура первого раздела «Общение: основные понятия, структура, функции» [1]. В рамках данного раздела формируется единое понятийное поле психологии общения, определяется роль общения в профессиональном развитии специалиста предприятия общественного питания. Обучающиеся знакомятся с феноменологией и содержанием общения: общение как обмен информацией (коммуникативная характеристика), как взаимодействие (интерактивная характеристика), как восприятие людьми друг друга (перцептивная характеристика); — основами публичного мастерства, психологией воздействия в общении, психологическими основами имиджологии, самопрезентации, основами конфликтологии (понятие конфликта, типы и динамика, предупреждение конфликтных ситуаций и др.).

На данном этапе применялись технологии многосенсорного обучения, критического мышления, методы и приемы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), заполнялись рубрикаторы тезаурусного поля понятия «общение», проводилась диагностика коммуникативных способностей, репрезентативной системы восприятия информации обучающихся (визуал, аудиал, кинестетик) и др. Например, использовалась технология критического мышления «Пятнадцать слов»: на листе в правом верхнем углу в столбце представлены 15 слов, пять из которых относятся к понятийному аппарату изучаемой темы. Обучающимся необходимо выделить из данной группы слов понятия, соотносимые с психологией общения, дать обоснование. На свободном пространстве листа изобразить символы этих понятий. Наряду с символотворчеством



использовались метод структурированного текста, в создании которого участниками микрогруппы должны быть задействованы все выявленные понятия, методы «синквейн», «лото», «кроссворд и анаграммы». Большой интерес у обучающихся вызвал метод моделирования, когда обучающимся предлагалось создать из листа бумаги А4 модель одного из понятий и презентовать ее группе. Например, понятие «конфликт» было представлено в форме бумажной стрелы, модель понятия «взаимодействие» выглядела как соединенные в центре четыре угла листа. В целом вариативность выполнения технологии критического мышления «Пятнадцать слов» позволяла учитывать индивидуально-возрастные особенности обучающихся (тип восприятия информации, уровень развития коммуникативно-организаторских склонностей, имеющийся личностный и профессиональный опыт, так как в группе обучаются и выпускники бакалавриата, и специалисты, получившие образование несколько лет назад), способствовала развитию коммуникативных, организаторских, творческих и исследовательских способностей. На формирование коммуникативных и предпринимательских компетенций направлены методы моделирования и проектирования, реализуемые обучающимися при выполнении домашнего задания по теме «Создание собственного предприятия общественного питания», где учитывались полученные знания, умения по имиджологии, самопрезентации. Закрепление материала по конфликтологии осуществлялось путем разработки и решения кейсов по предупреждению производственных конфликтных ситуаций.

Общение имеет большое значение для личностного и профессионального развития обучающихся, выступает одним из условий «связывания» индивидов в профессиональное сообщество, поэтому основное внимание уделялось изучению второго раздела «Коммуникативные технологии. Роль коммуникативных технологий в управленческой деятельности специалиста предприятия общественного питания». В рамках данного раздела рассматривались понятие «коммуникативные технологии», коллективные способы принятия управленческих решений (мозговой штурм, дискуссия, синектика, их характеристики, этапы проведения); тренинг как форма развития коммуникативной компетенции специалиста (понятие «тренинг», типология, этапы

проведения, значение тренинга в развитии коммуникативных и управленческих способностей); деловая игра (понятие, виды, этапы; игровой и реальный план; основы делового общения; возможности формирования коммуникативной компетенции, навыков эффективного взаимодействия в коллективе, ведения переговоров).

Обучающимся предоставлялась возможность не только познакомиться с коммуникативными технологиями, но и принять в них участие, самостоятельно подготовить методическую разработку коммуникативной игры, тренинга, дискуссии, мозгового штурма, проведение собрания трудового коллектива, апробировать технологию в ходе занятий.

В связи с тем, что деятельность специалиста предприятия общественного питания по своему содержанию связана с активным взаимодействием, важно выявлять и развивать его коммуникативные и организаторские способности на начало изучения дисциплины и по его завершении. С этой целью мы использовали опросник «Коммуникативные и организаторские склонности», разработанный В.В. Синаевским и В.А. Федорошиным. Под склонностью нами понимается стремление заниматься какой-либо определенной деятельностью, совершенствовать необходимые умения. При выборе диагностического инструментария мы учитывали взаимосвязь понятий «склонности» и «способности», рассматриваемую и в их единстве, и как причинно-следственную взаимосвязь, обеспечивающую ход психического развития «по спирали». Как правило, сильная, действенная и устойчивая склонности к определенной деятельности говорят о наличии способностей, связанных с этой деятельностью. С возрастом склонности становятся устойчивее, диапазон их начинает все более соответствовать способностям личности. В связи с этим, выявив на основании опроса коммуникативные и организаторские склонности обучающихся, мы соотнесли их со способностями как индивидуально-психологическими особенностями человека, обеспечивающими успешность выполнения какой-либо деятельности, в том числе общения.

В опросе приняли участие обучающиеся второго курса магистратуры кафедры технологии и организации общественного питания (21 человек). Результаты исследования коммуникативных склонностей представлены в таблице.

Таблица

Уровни развития коммуникативных склонностей обучающихся

Уровни развития коммуникативных склонностей	Количество обучающихся (на начало семестра, в %)	Количество обучающихся (на конец семестра, в %)
Очень высокий	—	14
Высокий	24	48
Средний	57	38
Ниже среднего	19	—
Низкий	—	—

Уровень организаторских склонностей обучающихся отражен на рисунке ниже.

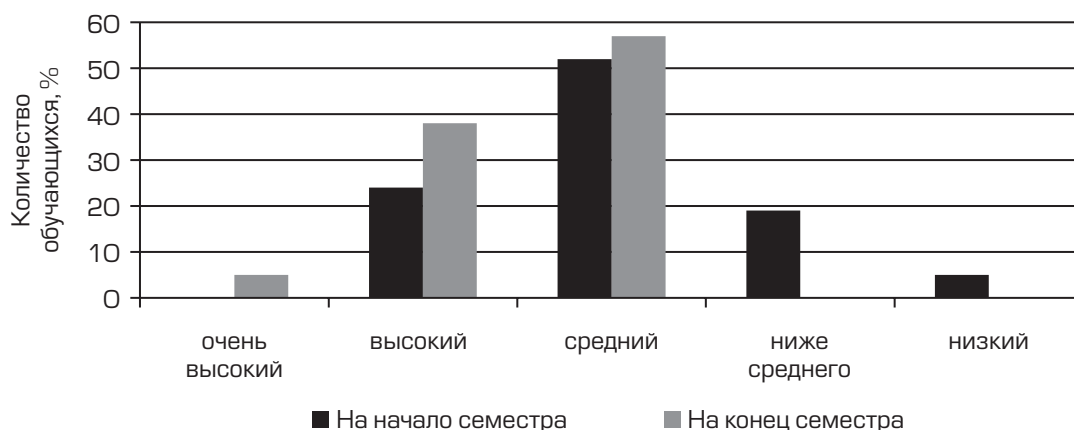


Рис. Уровни развития организаторских склонностей обучающихся

Таким образом, анализ итогов опроса показал, что по завершении изучения дисциплины «Коммуникативные технологии на предприятиях общественного питания» наблюдается положительная динамика развития коммуникативных и организаторских склонностей обучающихся.

У половины обучающихся выявлен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако их потенциал способностей не отличается высокой устойчивостью. Поэтому необходимо развивать и совершенствовать коммуникативные и организаторские способности обучающихся со средним уровнем. С этой целью при проведении итогового занятия группа была разделена на две микрогруппы сменного состава: участники и эксперты. Каждый обучающийся представлял коммуникативную технологию (игра, мозговой штурм, собрание трудо-

вого коллектива и др.), участники которой давали обратную связь, а эксперты заполняли контрольные листы наблюдения, представленные в учебно-методическом пособии, оценивая соответствие методике проведения [3]. В процессе совместного обсуждения определяли сильные и слабые стороны реализации коммуникативной технологии, выстраивали перспективу дальнейшего ее применения на предприятиях общественного питания.

Более трети обучающихся составили группу с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны к самостоятельному решению в трудной ситуации.

Для обучающихся с очень высоким уровнем проявления коммуникативных и органи-



затормозенных способностей характерны потребность в общении, быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденное поведение в новом коллективе, инициативность, ситуативность в принятии решения, отстаивание своего мнения и принятие его коллегами, активность в незнакомой компании, интерес и желание к организации игр, мероприятий. Они сами ищут дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности. Такие обучающиеся занимали активную позицию на занятиях, вступали в диалог, отстаивали и аргументировали свое мнение, выступали в роли спикера и модератора группы.

В целом освоение программы дисциплины способствовало овладению обучающимися следующими результатами:

— знать основные понятия в области коммуникации; основы межличностного и делового общения, переговоров; теорию конфликтологии и психологии делового общения; методы и приемы построения эффективной коммуникации и взаимодействия, решения конфликтных ситуаций; принципы сотрудничества и создания имиджа предприятия;

— уметь формировать цели команды, принимать решения в ситуациях риска и неопределенности; осуществлять эффективную коммуникацию в коллективе, вести переговоры; предупреждать и эффективно разрешать конфликтные ситуации;

— владеть деловой письменной и устной речью, навыками публичной речи; организации устных и письменных коммуникаций с потребителями, партнерами и заинтересованными сторонами; методами конструктивного разрешения конфликтных ситуаций; методами взаимодействия с потребителями, партнерами и другими заинтересованными сторонами.

Формирование данных знаний, умений и навыков при изучении дисциплины способствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся, их профессиональному становлению.

В следующем учебном году планируется расширить диагностический инструментарий для более глубокого изучения коммуникативных способностей и учета их индивидуальных особенностей в подборе форм, методов, средств обучения, развития коммуникативной компетенции обучающихся в рамках данной дисциплины.

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2008. 363 с.
2. Иванов В. В., Кошкарева О. А. Инновационное развитие территорий с низким научно-техническим потенциалом // Инновации. 2008. № 9. С. 25.
3. Килина И. А., Крапива Т. В., Маюрникова Л. А. Коммуникативные технологии в индустрии питания: учеб.-метод. пособие. Кемерово, 2016. 146 с.
4. Национальная инновационная система и государственная инновационная политика РФ : базовый доклад к обзору ОЭСР национальной инновационной системы РФ / Минобрнауки РФ. М., 2009. 206 с.

УДК/UDC 371.13

О. Г. Красношлыкова, Г. Т. Васильчук

O. Krasnoshlykova, G. Vasilchuk

О ПУТЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ РАССОГЛАСОВАНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

ON THE WAYS TO OVERCOME A MISMATCH BETWEEN THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION AND A TEACHER PROFESSIONAL STANDARD

Современные условия развития российского общества связаны с социокультурной и экономической модернизацией, потребовавшей изменений в системе современного об-

разования, что обуславливает изменение целей, задач и содержания педагогической деятельности учителей. В ситуации, когда меняются стратегические ориентиры образова-

ния, а вместе с ними педагогические цели и задачи, средства и способы решения поставленных задач, результат педагогической деятельности, должна измениться и подготовка к этой деятельности. Для устранения объективного противоречия между возросшими требованиями к учителю в условиях введения стандарта и его недостаточной готовностью к педагогической деятельности в современных условиях необходимы новые подходы к подготовке будущих учителей. Большую роль в подготовке педагогов может играть система непрерывной подготовки, позволяющая распознавать и корректировать в соответствии с меняющимися требованиями профессиональные дефициты работающих учителей.

The modern conditions of the Russian society development are connected with socio-cultural and economic modernization. It requested different changes in the modern educational system that leads to the change in aims, tasks and substance of teacher practice. As a result, the system of teacher training must be changed. New approaches are needed to improve the system of teacher training and to remove the controversy between high requirements for teachers and an inadequate teacher preparation for the practice. The system of continuing training can play a central role for teachers training, because this will allow to find out and to compensate the professional deficits of teachers.

Ключевые слова: готовность учителя к педагогической деятельности, непрерывное развитие профессионализма, персонификация образования, подготовка учителя к педагогической деятельности в современных условиях, профессиональный стандарт педагога.

Keywords: teacher's preparation for the practice, constant development of professionalism, personification of education, teacher training in a modern conditions, Teacher Professional Standard.

Современная российская система образования находится в ситуации поиска эффективных средств подготовки учителей к педагогической деятельности. За последние годы был принят ряд стратегических документов, в которых определяется необходимость изменений в системе данной подготовки. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года определили долгосрочные цели развития общего образования: введение к 2022 году фе-

деральных государственных образовательных стандартов всех уровней общего образования, целого спектра новых нормативно-правовых и финансово-экономических регуляторов в системе образования.

Обновленные цели российского общего образования предъявляют новые требования к уровню педагогической деятельности и, следовательно, их профессиональной подготовки.

Профессиональный стандарт педагога, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н, и Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников образовательных организаций (утв. 28.05.2014 № 3241 п-П8) определяют изменения, которые должны произойти в данном направлении. Мы разделяем точку зрения о том, что «профессиональный стандарт педагога должен стать системообразующим механизмом, который повысит качество работы педагогов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, предъявит объективные требования к трудовым действиям, знаниям и умениям. Он позволит определить направления подготовки, переподготовки, повышения квалификации и научно-методического сопровождения педагогических работников в соответствии со стандартом профессиональной деятельности в области обучения, воспитания и развития» [1].

Прежде чем приступить к работе по устранению профессиональных дефицитов современных педагогов, мы должны изучить существующее положение дел, выявить эти дефициты и понять природу их возникновения. Как показывают опросы, проведенные нами в 70 образовательных организациях г. Кемерово, молодые педагоги, только окончившие вузы, испытывают значительные проблемы в профессиональной практике. Пытаясь разобраться в причинах данных затруднений, мы сравнили Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» и Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.12.2009 № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Пе-



дагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (изм. от 31.05.2011) и обнаружили ряд рассогласований. Стандарт ВПО содержит более общие компетенции, менее практико-ориентированные. В соответствии со стандартом ВПО выпускник вуза готов к проектной, инновационной деятельности, саморазвитию, владеет ИКТ-компетенциями, знает психологию, социологию, историю, основы редакторского дела, иностранный язык, владеет методами математической обработки информации, знаком со способами профессионального самообразования и личностного роста, готов к взаимодействию, может управлять коллективами детей и взрослых и работать с детьми с девиантным поведением, владеет диагностической и оценочной деятельностью. Но стандарт ВПО не включает в себя: знания о ФГОС общего образования, готовность к формированию универсальных учебных действий обучающихся, организацию работы с родителями (только включение), организацию работы с детско-взрослой категорией, выявление поведенческих и личностных проблем, коррекционно-развивающую работу, изучение (знание) документации различных специалистов образовательных учреждений, готовность к защите интересов ребенка в конфликтных ситуациях и разработке программ (кроме проектов элективных курсов и культурно-просветительских программ), знание документации и вопросов организации экскурсий, походов, выездных мероприятий. Стандартом ВПО не рассматривается системно-деятельностный подход как основа ФГОС общего образования, возможность обучения в одном классе здоровых учащихся и детей с ограниченными возможностями; он не позволяет научить будущего учителя работать с детьми, для которых русский язык не является родным.

Подтверждение своим изысканиям мы находим и в работах А.М. Могилева, который, описывая стандарт подготовки бакалавров образования, отмечает, что он «значительно уже и более обтекаем, чем стандарт школьный, в результате реализации стандарта бакалавра не гарантируется и не может получиться учитель, соответствующий требованиям реализации стандарта общего образования»⁴.

Тема современного положения высшего педагогического образования широко обсуждается в печати. В статьях А.В. Могилева, М.М. Поташника, Е.А. Ямбурга и других ученых звучит мысль о том, что обучение учителя в вузе должно стать более прикладным, а оптимиза-

ция высшего педагогического образования, которая сегодня стала реальностью, не способствует притоку в наши образовательные организации высококвалифицированных специалистов именно в вопросах педагогики, «не только физиков, но и «специалистов по ребенку» [7]. Профессиональный стандарт педагога смещает приоритетность предметной подготовки учителя, так как важнейшей его особенностью является то, что он в большей степени требует от педагогического работника прикладных компетенций: знание технологий, умение применять их на практике. Сегодня учитель не только и не столько носитель знаний (учитель-предметник) и источник информации, которую ребенок может получить самостоятельно, а организатор образовательных отношений, работающий в классе как тьютор, наставник, владеющий диагностическими, коррекционными компетенциями, медиатор детского общения.

Учитывая вышесказанное, становится очевидным, что неформальная реализация профессионального стандарта педагога требует существенной корректировки программ педагогической подготовки как в рамках вузовского образования, так и дополнительного профессионального образования. Методическим службам всех уровней в подготовке к выполнению новых функций уже работающих педагогов отводится значительная роль.

Эта же идея звучит в Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников образовательных организаций (№ 32 41 п-П8), в которой стоит задача внести изменения в стандарт ВПО по подготовке педагогов и программы дополнительного профессионального образования.

Очевидно, что это не простая задача, и решить ее в одночасье нельзя, потребуется определенное время, чтобы изменить стандарт ВПО, программы подготовки педагогов, работу вузовских преподавателей, которые могли бы таким образом обучить молодого педагога, чтобы, переступив порог школы, он чувствовал себя готовым к реализации педагогической деятельности в современных условиях.

Однако современная школа уже сегодня требует решения этой задачи. В качестве мер по устранению этих рассогласований мы видим следующие возможности.

1. Преодоление рассогласований стандарта ВПО и профессионального стандарта педагога силами вуза. Этот путь предполагает организацию исследовательской работы по изучению нормативной базы (профессионального

стандарта педагога, стандартов ВПО и общего образования) и выявление новых компетенций, необходимых современному учителю для реализации стандарта общего образования. Иногда речь идет о формировании паспорта компетенции, в котором отражается содержание курсов основной образовательной программы ВПО, в рамках которых, следовательно, могут быть сформированы соответствующие компетенции. В указанных паспортах (или технологических картах) должны быть отражены мероприятия и условия, благодаря которым может быть сформирована та или иная компетенция, а также описан или представлен диагностический инструмент, позволяющий выявить уровень ее сформированности. Работа по предложенным технологическим картам может осуществляться за счет вариативной части основной образовательной программы вуза. Студентам можно предложить спецкурсы, имеющие прикладную направленность и позволяющие восполнить недостающие компетенции и т.д.

2. Решением могут стать и созданные при вузе стажировочные площадки на базе общеобразовательных школ, где студенты могли бы проходить полноценную практику (как в интернатуре). Такой опыт уже существует. Например, Красноярский педагогический университет, предъявляя общеобразовательным организациям ряд обязательных требований, проводит среди них конкурс на присвоение статуса стажировочной площадки. На базе отобранных организаций студенты проходят обучение, знакомятся с особенностями педагогической деятельности в соответствии с ФГОС общего образования, современной школьной документацией, получают опыт взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений. Данная форма работы важна как на этапе формирования компетенции, так и на этапе диагностики, так как сформированность компонентов целого ряда компетенций («трудовые действия» и «необходимые умения») профессионального стандарта педагога можно проверить только на практике.

3. Преодоление рассогласований стандарта ВПО и профессионального стандарта педагога на основе сотрудничества вуза с учреждениями дополнительного профессионального образования. Современная нормативная правовая база позволяет студентам освоить дополнительные программы профессиональной переподготовки, в том числе и на базе учреждений ДПО, где они имеют возможность сформировать необходимые педагогические компе-

тенции или расширить их спектр, повысив практическую готовность к работе в школе. Необходимо отметить, что этот путь будет продуктивным только в том случае, если образовательные программы данных учреждений разработаны с учетом ФГОС общего образования, профессионального стандарта педагога и имеют практико-ориентированную направленность.

Учреждения ДПО мобильно и гибко реагируют на изменения, происходящие в общем образовании, ориентируются на непосредственных заказчиков услуг — образовательные организации. С учетом данного факта такой путь имеет право на существование и является менее затратным с финансовой точки зрения.

Не менее серьезной проблемой сегодня является и подготовка к работе в новых условиях уже работающих учителей, обученных по стандартам прошлых поколений.

Процесс подготовки работающих учителей к педагогической деятельности должен быть ориентирован на постоянное совершенствование их готовности к профессиональной деятельности (так как требования к ней изменились), формирование личностных качеств, достижение как инвариантных, так и вариативных компетенций.

На основании изложенного, мы определяем **подготовку учителей к педагогической деятельности в современных условиях как процесс по выявлению соответствия сформировавшейся педагогической практики педагога современным требованиям, корректированию выявленных профессиональных дефицитов, результатом которого станет готовность к осознанной педагогической деятельности в условиях стандартизации.**

В данном случае именно выявленные профессиональные дефициты во многом будут определять содержание и методы подготовки работающих учителей к педагогической деятельности в современных условиях, а готовность учителя к педагогической деятельности станет залогом качества реализации требований стандартизации образования.

Готовность определяется нами «как интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность участия в каком-либо процессе через осознание своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять наиболее вероятные способы действия, предвидеть мотивационные, волевые и интел-



лектуальные усилия, вероятность достижения результатов» [3]. Готовность выступает фундаментальным условием успешного выполнения любой деятельности.

Анализ стратегических документов в области образования, позволяет нам сделать вывод, что ведущую роль в решении данной проблемы будут играть учреждения ДПО и методические службы всех уровней. Именно потребность в построении вертикальных и горизонтальных связей между методическими структурами различного уровня, планомерное построение сетевого взаимодействия ускорили модернизацию созданной в регионе регионально-муниципальной многоуровневой методической службы (РМММС).

Регионально-муниципальная многоуровневая методическая служба Кемеровской области выступает *«как система организованного взаимодействия методических структур различного уровня (регион — муниципальное образование — образовательное учреждение) по обеспечению и научно-методическому сопровождению непрерывного развития профессионализма, инновационной, опытно-экспериментальной деятельности педагогов, созданию единого научно-методического пространства, осуществлению взаимодействия, интеграции и координации усилий профессионального сообщества, ориентированного на решение задач развития региональной системы образования»* [2].

Мы полагаем, что созданная регионально-муниципальная многоуровневая методическая служба обеспечивает:

- непрерывное развитие профессионализма педагогических и руководящих работников;
- сетевое взаимодействие методических структур различных уровней;
- открытость во взаимодействии с образовательными учреждениями на основе социального партнерства;
- развитие прочных вертикальных и горизонтальных связей и т. д.

В свою очередь это позволяет персонифицировать процесс подготовки педагогов. Так, проведенный сравнительно-сопоставительный анализ научно-педагогической литературы по проблеме *персонификации образования* позволил констатировать, что данное понятие понимается:

1) как одно из *направлений* модернизации системы непрерывного профессионального образования (Е. А. Мелехина);

2) особая *форма* организации образовательного процесса, учитывающего *фактор* развития познавательной активности обучаемых (И. М. Осмоловская);

3) особенности индивидуальных различий обучающихся (Е. И. Огарев);

4) *процесс*, направленный на развитие способностей и интересов учащихся (И. Э. Унт);

5) *средство* построения индивидуального образовательного маршрута (В. Г. Ерыкова) и т. д.

Следовательно, опора на персонифицированный подход как методологический ориентир предполагает реализацию диверсификации образовательных услуг, деятельности региональных, муниципальных и школьных методических структур, обеспечивает вариативность, разноуровневость содержания, форм, места и режима деятельности. Это ставит педагога перед выбором своей индивидуальной образовательной программы профессионального развития, способствует подключению таких мотивов, как интерес, удовлетворение от реализации собственной активной позиции в ситуации выбора, придает личностный смысл профессиональной деятельности, заставляет осознавать себя ее субъектом (субъектность позиции педагога). Тем самым, на наш взгляд, обеспечивается подготовка педагогических и руководящих работников к выполнению не только актуальных, но и перспективных задач в условиях стандартизации.

Подводя итог, можно отметить, что преодоление рассогласований между стандартом ВПО и профессиональным стандартом педагога на стадии подготовки к профессиональной педагогической деятельности и стадии подготовки работающих учителей к выполнению новых функций позволит повысить качество работы педагогов согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и обеспечить соответствие кадров требованиям, предъявляемым профессиональным стандартом педагога.

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников образовательных [Электронный ресурс] : утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241п-П8 . URL: <http://www.mpgu.edu/bitrix/admin/text0000000001.pdf>.
2. Красношлыкова О. Г. Непрерывное профессиональное образование педагога — стратегический ориентир модернизации образования // Учитель Кузбасса. 2012. № 2. С. 6—10.
3. Красношлыкова О. Г. Система подготовки руководящих и педагогических работников к введению Федерально-

- го государственного образовательного стандарта в Кемеровской области // Учитель Кузбасса. 2013. № 1. С. 3–8.
4. Могилев А.В. Появился ли учитель нового поколения при реализации ФГОС педобразования? // Народное образование. 2013. № 2. С. 38.
5. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. № 788 (с изменениями от 31 мая 2011 г.). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1909>.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: приказ Мин. труда и соц. защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html/>.
7. Ямбург Е. А. Ищу учителя, или как нам модернизировать систему педагогического образования // Народное образование. 2013. № 2. С. 103.

УДК/UDC 378.147:33

Г. Г. Ляскин

G. Lyaskin

ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ПО ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

PRINCIPLES OF ECONOMICS TEACHING USING THE PROBLEM-MODULAR METHOD

В статье раскрывается подход к анализу принципов обучения как к иерархической системе. Уточнено содержание и определен перечень принципов проблемно-модульной технологии обучения с учетом особенностей экономической теории. Показано, что экономическое образование должно строиться на синтезе универсальных и специфических принципов.

The article describes a hierarchical system approach for analysis of learning principles. The contents as well as the array of principles of problem-modular education are specified for the subject of economics. The author supports the thesis that economic education must be based on synthesis of universal and specialized principles.

Ключевые слова: проблемно-модульное обучение, образовательная методика, принципы обучения, проблемы экономического образования, экономическая теория в высшей школе.

Keywords: Problem-modular education; educative methods; didactic principles; problems of economic education; economics in higher education.

В настоящий момент продолжается процесс государственной стандартизации методик обучения в соответствии с зарубежными образцами, преследующий цель интеграции

во всемирное образовательное пространство. Современные стандарты предполагают внедрение компетентностного подхода во все сферы высшего образования, в связи с чем вновь и вновь возникают вопросы о целесообразности унификации принципов обучения по единым дидактическим лекалам, сформированным без учета закономерностей генетической преемственности образовательной системы. Теоретическое и практическое значение методических исследований этой области обуславливает повышенный интерес ученых-педагогов к проблемам генезиса, обоснования, систематизации принципов обучения. Особое внимание к исследованию принципов обучения можно зафиксировать даже из беглого обзора профессиональных публикаций, затрагивающих методические вопросы.

В настоящей статье рассматривается проблема влияния отраслевой специфики научных дисциплин на принципы их преподавания при использовании методики обучения широкого профиля. Анализ этой проблемы проводится на материале опыта применения технологии проблемно-модульного обучения в дисциплинах экономического цикла. Нельзя не отметить, что проблемно-модульное обучение обретает значительную часть популярности благодаря трендам реформирования: модульный подход стал современным стандар-



том структуризации образования в рамках Болонского процесса

Любая специализированная методика обучения характеризуется определяющими принципами, которые раскрывают ее наиболее важные, сущностные свойства. Это в полной мере справедливо для универсальных дидактических систем, в методологическое ядро которых заложены научные концепции, созданные в результате глубоких теоретических исследований. Комплекс взаимодополняющих принципов отражает сущность применяемой методики обучения в виде регулятивных положений и правил, играет роль системообразующего, интегрирующего элемента образовательного процесса.

Термин «принцип обучения» (синон. — педагогический принцип, дидактический принцип и т.д.) относится к фундаментальному слою теоретического каркаса педагогики, и в методологических исследованиях его содержание раскрывается посредством связанных философских категорий. Следует отметить, что значительная часть содержательных определений этого термина так или иначе опирается на инструментарий диалектического подхода, отражающего универсальные законы мышления. С точки зрения диалектики категории «закон» и «принцип» неразрывно связаны между собой. А. П. Шептулин делает важный акцент на нормативной функции принципа как теоретической категории. «Принцип и закон, по сути дела, отражают один и тот же фрагмент действительности, но отражают его в разной форме: закон — в виде образа (положительного знания), принцип — в виде определенного требования (регулятивной нормы)» [21]. В качестве примера приведем известную формулировку М. А. Данилова и М. Н. Скаткина, которые определяют педагогический принцип как категорию дидактики, характеризующую способы использования законов обучения в соответствии с целями воспитания и образования [9].

Среди важнейших функций педагогических принципов на первый план выходит нормативная или предписывающая функция, заключающаяся в методическом ориентировании преподавателей в их профессиональной деятельности. Она состоит прежде всего в раскрытии условий эффективности учебно-познавательных процессов, предписанных той или иной методикой. М. В. Буланова-Топоркова образно назвала принципы обучения мостом,

соединяющим теоретические представления с педагогической практикой [8]. Из принципов, выявленных и обоснованных в ходе теоретического анализа, вытекают практические установки, стандарты и правила. Внедрение педагогической методики при планировании и осуществлении образовательных программ собственно и означает достижение полноты их соблюдения. Именно последовательная, комплексная интеграция содержания научной дисциплины с концептуальным дидактическим инструментарием в единое целое становится необходимым условием эффективного влияния на конечные результаты процесса обучения, выражающиеся в формировании целевых знаний и компетенций у обучаемых. Преподавателям, взявшим на вооружение конкретную методику, необходимо знать соответствующий ей комплекс принципов, применять которые необходимо как минимум в качестве критерия выбора приемов и средств обучения. Ни одна из дидактических проблем создания программы обучения (отбор и организация материала, выбор упражнений и построение их системы, выбор приемов работы и др.) не может быть решена без четкого представления принципов обучения [14].

Перед тем как обратиться к анализу проблемно-модульного обучения, следует коснуться проблемы систематизации методических принципов. На настоящий момент между педагогами не существует единого мнения относительно их классификации. У авторов встречаются совершенно различные наборы методических принципов, выделенных по разным критериям, их упорядочение — пока не решенная научная задача, однако можно выделить некоторые общие подходы. Необходимость ответа на два основных вопроса дидактики (чему и как учить?) предполагает разделение принципов на содержательные и процессуальные (организационно-методические). Получил распространение также критерий различения в методике общего, особенного и частного содержания, согласно которому принципы обучения также следует разделять на соответствующие три уровня. Продолжая эту мысль, отметим, что принципы, относящиеся к любой отдельной методике, могут быть соответственно сгруппированы по критерию степени всеобщности на несколько уровней: общедидактические (универсальные), частнометодические (присущие конкретной технологии), предметные (научно-дисциплинарные) (рис.).

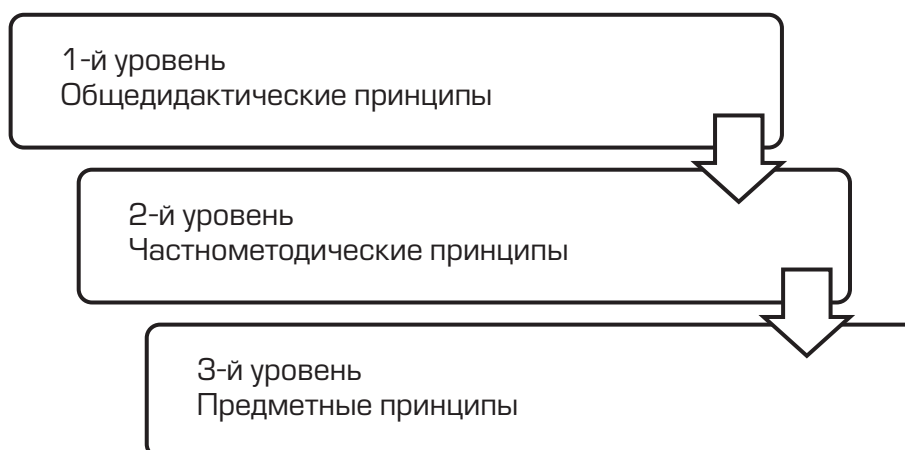


Рис. Иерархия методических принципов

1-й уровень: общедидактические принципы. К первому уровню методических принципов относятся те из них, которые имеют в основе предельные законы и взаимосвязи, вытекающие из гносеологических, эпистемологических и методологических представлений о мышлении и познавательной деятельности. Общедидактические принципы являются универсальными, охватывают педагогическую деятельность в самых различных ее аспектах, применимы к широкому кругу образовательных методов и средств. Отличаясь всеобщим характером приложения, общедидактические принципы представляют собой нормативное проявление закономерностей человеческого мышления. Универсальность общедидактических принципов вовсе не означает их инвариантность относительно различных методик обучения. Несмотря на то, что принципы первого уровня по своей сущности должны быть изолированы от исследовательской субъективности, вновь встречается уже отмеченное разнообразие точек зрения на их численность, состав и пр. Факторами различий в подходах выступают уровень обучения (начальная, средняя, высшая школы), исторический этап развития науки и общества, превалирующие школы педагогики и др.

Так, например, С.П. Баранов выдвигает такой комплекс принципов: воспитывающий характер, научность, систематичность, чувственное познание, сознательность и активность, прочность знаний, формируемых навыков и умений [7]. Е.А. Соколов очерчивает иной круг общедидактических принципов: целенаправленность обучения; единство обучения и воспитания; научность; индивидуализация учебной деятельности; связь теории с практи-

кой, обучения с жизнью; сознательность и активность; наглядность обучения; системность и последовательность; оптимальное сочетание методов, форм и средств; прочность и оперативность знаний [18]. Ученые оставляют за собой академическое право отбирать такие общедидактические принципы для использования в авторских методических разработках, которые наиболее важны для их систем.

2-й уровень. Частнометодические принципы. Принципы, составляющие второй уровень, во многом отражают и конкретизируют принципы предыдущего уровня, раскрывают свойства определенной образовательной методики. Каждая отдельная методика опирается на некоторую исследовательскую программу, выраженную в теориях и концепциях. В ее основу закладываются теории психологии, социологии, педагогики и ее подотраслей, касающиеся закономерностей передачи и усвоения информации. Поэтому частнометодические принципы менее универсальны и, варьируясь в зависимости от применяемого подхода, часто носят альтернативный характер по отношению друг к другу. В эту группу обособляются собственно технологические принципы, предшествующие образовательным приемам, техникам, инструментарию, определяющие особый подход, специфику конкретной методики обучения. Частнометодические принципы смещают акценты на процесс обучения, его определяющие стороны с учетом многообразных человеческих факторов.

3-й уровень. Предметные принципы. Принципы третьей группы заданы не общими познавательными установками, а структурой, содержанием и методологией преподаваемой дисциплины. Вряд ли требуется научный экспери-



мент для того, чтобы продемонстрировать объективную необходимость принципиальных различий в методическом инструментарии преподавателей, специализирующихся в противоположных областях знания. Очевидно, что обучение квантовой физике предполагает значительный объем лабораторной работы, а от будущего юриста профессия требует воспитания усидчивости в работе с документами. Методика обучения претерпевает доминирующее влияние соответствующей научной методологии, а способ получения нового знания ведет за собой метод обучения. Принципам последней группы, как правило, уделяется ограниченное внимание разработчиков и исследователей педагогических технологий широкого спектра применения, и здесь мы обратим на них особое внимание.

Принципы всех трех групп связаны отношениями взаимодополнения и взаимопроникновения. Здесь стоит указать на важность ухода от механистического понимания воздействия предмета на принципы научно-познавательной деятельности. Не соответствует истине суждение о том, что для педагогической технологии общедидактические и специальные принципы инвариантны, а принципы третьего уровня, меняясь в зависимости от сферы применения, выражают предметную модификацию технологии. Отношение предмета и принципов обучения для универсальных методик далеко не так однозначно. Конечно, как общие, так и частные методические принципы могут по-разному проявлять себя при использовании методики для учебных курсов, относящихся к различным направлениям научного знания, но сущностные установки, присущие изначальной методологической основе, находят свое проявление независимо от предметной области.

С нашей точки зрения, сфера применения методики не только предписывает использование имманентных именно ей познавательных инструментов. Объект изучения влияет на отбор ключевых универсальных принципов, определяет и модифицирует принципы второго уровня и полностью обуславливает принципы третьей группы. В данной проблеме проявляется диалектическая взаимосвязь между предметом и методом познания. Такая взаимосвязь особенно ярко выражена в узкоспециализированных методиках обучения, разработанных для конечных задач, например для производственного обучения или ускоренных техник овладения иностранными языками.

Безусловно, вопрос соотношений в иерархии методических принципов, их взаимообусловленности, синтеза, трансформации, трехуровневого упорядочивания заслуживает отдельного исследования. Для наших целей важно подчеркнуть, что предметная адаптация универсальной педагогической методики предполагает формирование уникального набора принципов третьего уровня, вариацию состава и содержательную модификацию принципов второго и изменение приоритетов в оценке принципов первого уровня.

Таким образом, вышеприведенная трехуровневая классификация на практике претендует не более чем на роль схематичной структуры, упрощающую картину сложных теоретических отношений, поскольку один и тот же принцип может быть отнесен к разным уровням и даже к нескольким уровням одновременно.

На момент публикации настоящей статьи проблемно-модульное обучение уже в полной мере показало себя как эффективная инновационная образовательная технология, в которой соединена гибкость модульной организации и познавательная эффективность проблемного подхода.

Несмотря на то, что проблемно-модульное обучение в глазах многих преподавателей остается инновационной техникой, вряд ли ее можно отнести к научным прорывам последних лет. Если говорить о модульной составляющей, то она развивается в русле традиции, зародившейся за рубежом в середине прошлого века, и ведет начало от идей продуктивной концепции единиц содержания обучения С.Н. Постлесвейта [3]. Заслугу по введению понятия «модуль» в педагогический лексикон приписывают Дж. Болвину [1], который понимал его как концептуально целостную единицу обучения, выделение которой важно в первую очередь для самообразовательных курсов. Дж. Оуэнс пошел гораздо дальше, включив в содержание учебного модуля, помимо учебно-методических средств, часть материальной базы, профессорско-преподавательский корпус и даже студентов старших курсов в качестве тьюторов [2]. Разработку модульного подхода продолжил Дж. Д. Рассел [4], а также многие другие зарубежные авторы, встретившие на рубеже XX–XXI вв. подъем популярности модульного подхода в период бурного развития мультимедийных и информационных образовательных технологий.

Развитие техник модульного обучения в отечественной науке связано с такими име-

нами, как Ю.Ф. Тимофеева, П.А. Юцявичене, И.Ф. Прокопенко, Е.М. Дурко и др.

Современная теоретическая основа технологии проблемно-модульного обучения в значительной степени представлена в исследованиях профессора Е.А. Соколова, результаты которых опубликованы в ряде монографий, учебников и статей в профессиональных педагогических изданиях. Практической апробацией для названной методики послужил уникальный педагогический эксперимент в Новосибирском гуманитарном институте (НГИ), единственном вузе, где на протяжении уже более десяти лет учебный процесс унифицирован в соответствии с принципами проблемно-модульного обучения. В итоге накоплен обширный научный материал, важный для оценки практической реализации идеи проблемно-модульного обучения в трех областях гуманитарного знания: экономике, юриспруденции и психологии. Выводы, полученные в результате исследований практических аспектов проблемно-модульного обучения как основы преподавания гуманитарных наук в высшей школе, позволяют расширить представление о технологических возможностях и ограничениях этой перспективной методики.

Привлекательное качество принципов проблемно-модульной образовательной технологии как предмета исследования, помимо всего прочего, заключается в том, что сам автор придает им первостепенное значение [19]. Целенаправленно, или неререфлексивно, преподаватели, работающие в этой системе, используют методические принципы в повседневном педа-

гогическом процессе, и представляется полезным еще раз обратиться к их теоретическому осмыслению, а также обобщению некоторых сопутствующих факторов, выявленных в процессе преподавания фундаментальных экономических наук.

Трехуровневая стратификация методических принципов справедлива и по отношению к проблемно-модульному обучению, в связи с чем представляется целесообразным рассмотреть их с предложенной позиции методологической иерархии, несмотря на то, что Е.А. Соколов выделяет только два уровня — общедидактические и специфические, отмечая, что данная технология опирается на универсальные принципы педагогики и тесно с ними взаимосвязана. Третью группу принципов автор выносит за рамки исследования. С нашей точки зрения, важнейшим направлением развития рассматриваемой технологии должна стать ее модификация с учетом специальных принципов, сопровождающих расширение сферы ее применения.

Принципы проблемно-модульного обучения 1-го уровня названы выше, сосредоточимся на рассмотрении частнометодических принципов 2-го уровня, наиболее ярко характеризующих проблемно-модульное обучение.

Преимущество научной традиции в отечественной педагогике в рамках проблемного подхода можно отразить сопоставлением точек зрения профессоров Е.А. Соколова и П.А. Юцявичене, авторов методологически близких, но отдаленных по времени создания педагогических методик (табл.).

Таблица

Сопоставление методических принципов проблемного обучения и проблемно-модульного обучения

Принципы проблемного обучения (по П. А. Юцявичене):	Принципы проблемно-модульного обучения (по Е. А. Соколову):
1) модульности, 2) структуризации на обособленные элементы, 3) динамичности, 4) метода деятельности, 5) гибкости, 6) осознанной перспективы, 7) разносторонности методического консультирования, 8) паритетности	1) проблемной модульности, 2) структурирования содержания обучения, 3) динамичности, 4) метода деятельностного подхода, 5) действенности и оперативности, 6) гибкости, 7) осознанной перспективы, 8) разносторонности методического консультирования, 9) паритетности, 10) реализации обратной связи, 11) выделения из содержания обособленных элементов



Различие в сопоставляемых принципах объясняется разницей между педагогическими методиками, которые они описывают. Методические разработки П.А. Юцявичене [22], увидевшие свет десятилетием раньше, построены вокруг центрального принципа модульности. Проблемно-модульное обучение — это следующий шаг в развитии модульной технологии, связанный прежде всего с включением в нее элементов проблемного подхода, что вызывает необходимость расширения круга принципов для модернизации исходной методики. Отсюда очевидно, что педагогическая технология профессора Е.А. Соколова наследует большинство принципов проблемного обучения и выступает ее продолжением и развитием. В целом сходство рассмотренных методик, на наш взгляд, важнее, нежели отличия, которые не носят характер ярко выраженных противоречий. Пользуясь для дальнейшего анализа вышеуказанными принципами проблемно-модульного обучения, будем иметь в виду, что их перечень в большей части совпадает с позицией авторов, работавших в рамках сопредельных подходов.

Обращаясь к сфере экономического знания, следует отметить, что использование вышеперечисленного комплекса принципов для решения практических задач представляет известную трудность, особенно для преподавателей — профессионалов в экономических областях, но отдаленно знакомых с дидактикой. В соответствии с уже обозначенной позицией, предполагающей, что важнейшая функция педагогических принципов состоит в обеспечении учебного процесса правилами и руководящими установками, мы считаем целесообразным несколько модифицировать и сократить исходную систему принципов. К сожалению, при данной операции не обойтись без потери глубины и научности. Сокращенный перечень ни в коей мере не претендует на научную новизну и какое либо теоретическое развитие, это не более чем попытка перевести теоретические положения в практическую плоскость.

Так, понятийное логическое сравнение показывает, что принцип модульности, а также принцип выделения из содержания обособленных элементов являются частными случаями более общего принципа структурирования. Безусловно, усвоение систематизированного материала гораздо результативнее изучения однородного курса, лишённого последовательной логической организации. Но в проблемно-модульном обучении структура содержания пред-

мета, методы передачи информации, практической наработки, контроля успеваемости задаются в рамках модуля, который является организующим компонентом для данной технологии. Поэтому названные принципы целесообразно объединить в принцип модульности. Принципы паритетности, деятельностного подхода, разносторонности методического консультирования по сути универсальны, раскрывают взаимодействие преподавателя и обучающегося, вполне могут быть отнесены к общедидактическому уровню, не приобретая выраженной специфики при реализации проблемно-модульного подхода к экономическому образованию. Принципы гибкости и динамичности также тесно взаимосвязаны между собой, обуславливая друг друга. В итоге хотелось бы подчеркнуть такую триаду методических принципов, ключевых для данной методики: **принцип проблемности, принцип модульности, принцип гибкости и динамичности.**

Раскроем значение трех названных принципов для преподавания базовых теоретических дисциплин экономической науки.

Принцип проблемности подразумевает использование одной из самых эффективных техник познания мира: проблемного обучения. П.А. Юцявичене в качестве оценки повышения эффективности обучения, вызванного переходом на модульную методику, называет цифру 25 % [22]. Идея проблемного обучения состоит в искусственном воспроизведении проблемной ситуации по отношению к программному фрагменту научного знания в аудиторной обстановке. Решение проблемы требует мобилизации определенных резервов интеллекта и психики человека, которые в обычном состоянии могут остаться незадействованными. Причем самостоятельный поиск решения проблемы способствует закреплению полученной информации в долгосрочной памяти, быстрой наработке соответствующих умений и навыков. Проблемное обучение обращается к некоторым инстинктивным эволюционным механизмам выживания человека. Однако следует различать понятие проблемы в повседневном значении и научном контексте. Научная проблема — это разрыв между текущим состоянием научных знаний о предмете и искомым, желаемым состоянием. Сущностное отличие научной проблемы состоит в том, что существующая информация не содержит возможности нахождения решения. Решение проблемы всегда предполагает выход за пределы известного и поэтому не может быть най-

дено по каким-то заранее известным, готовым правилам и методам [16]. Обратимся к емкому определению принципа проблемности в педагогике, которое дал М.И. Махмутов [13]. Принцип проблемности — это категория дидактики (исходное положение), отражающая закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения и характеризующая способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей учащихся и их воспитания. Принцип проблемности широко реализован в современных образовательных стандартах в русле распространения в вузах проактивных методик, например через широкое внедрение кейс-технологий. Однако неререфлексивное всеобщее внедрение проблемного обучения путем распространения техник ситуационного анализа может привести к возникновению новых сложностей [11; 12].

Для экономической теории принцип проблемности крайне важен с методологической точки зрения. С первого курса он закладывает у студентов навыки критического мышления, формирует научную картину мира, фасеточное восприятие предмета познания. Не менее важным аспектом реализации принципа проблемности является изучение противоречивых экономических концепций, плюрализма экономических идей мыслителей прошлого и современных ученых. По ряду важнейших вопросов современного экономического развития научные школы предлагают различные концепции анализа, порой предполагающие диаметрально противоположные рецепты решения. По результатам анализа и сопоставления альтернативных теорий, вчерашнему школьнику сложно перейти от получения конечных знаний в готовой форме к активному обучению, самостоятельному формированию личных представлений и убеждений. Принцип проблемности, заложенный в программы преподавания базовых экономических дисциплин, способствует переходу культуры познания и самоопределения студентов на качественно новый уровень. Самой существенной проблемой практической реализации указанного принципа, по сравнению с традиционными методиками, выступают необходимость усиления мотивации обучающихся и повышение трудоемкости процесса обучения.

Можно выделить диалектические аспекты в изначальной аксиоматике экономической

теории, тесно сопряженные с принципом проблемности. В самой природе хозяйственной деятельности заложены проблема, противоречие между безграничными потребностями и ограниченными ресурсами для их удовлетворения. Следовательно, для человека естественным состоянием является решение проблемы выбора, выражающееся в поиске самого предпочтительного с субъективной точки зрения варианта применения редких ресурсов.

Современный экономический образ мышления предполагает анализ социального действия сквозь призму решения проблемы выбора конкурирующих альтернатив, проблемы, которая мотивирует и направляет индивида в поисках наилучшей материальной выгоды. Доминирующая парадигма экономической теории, сформировавшаяся в русле неоклассической школы, рассматривает предмет науки как механизм решения проблемы экономического выбора в условиях ресурсной ограниченности.

В качестве иллюстрации приведем хрестоматийное определение предмета экономической теории, которое дал яркий представитель экономического неолиберализма Л. Роббинс [15]. Экономическая наука — это наука, изучающая человеческое поведение с точки зрения соотношения между целями и ограниченными средствами, которые могут иметь различное употребление. Приведем классическую цитату нобелевского лауреата, крупнейшего экономиста XX века П. Самуэльсона: «Экономика — это наука, изучающая то, каким образом общество распределяет ограниченные ресурсы для производства полезных товаров и распределяет эти товары между людьми» [17]. П. Самуэльсон определяет предмет экономики на уровне общественного воспроизводства, но проблема ограниченности и необходимости выбора также фигурирует в качестве отправной точки. Таким образом, принцип проблемности всецело адекватен парадигме современного экономического знания.

Принцип модульности означает построение учебной программы по отдельным дидактическим блокам, каждый из которых представляет собой единство изучаемого материала в теоретическом и прикладном аспектах, методических инструментов для практических занятий, самостоятельного закрепления навыков и текущего контроля. Построение учебных программ по модульному принципу открывает возможность трансформации классического консервативного образования в открытую познавательную систему. Модульное обучение



позволяет формировать содержание предмета из блоков, сочетать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для определенной аудитории обучающихся, которые в свою очередь получают возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой (приспособленной к уровню их базовой подготовки) в оптимальном для себя темпе. Однако для учебных курсов экономического цикла не всегда удается выделить модуль по указанному признаку, так как требования к нормированию трудоемкости модуля вызывают необходимость компоновать его из опосредованно взаимосвязанных тем и разделов. Структурирование учебного материала не ограничивается разделением на модули, часто для учебного процесса удобна декомпозиция модуля на мелкие структурные единицы: разделы, темы и т.д. Разделение модуля на структурные единицы рекомендуется проводить согласно критерию направленности теоретического материала на формирование у обучающихся целевых компетенций.

Принцип гибкости и динамичности следует включить в число тех ключевых методических установок, значение которых возрастает в условиях быстро меняющихся реалий современного мира, в особенности его экономической стороны. Как утверждает И.Б. Кускова, гибкость и открытость — важнейшие характеристики модульной технологии, которые обеспечили ей широкое признание [10]. Для того чтобы программа обучения соответствовала меняющейся картине хозяйственной жизни, а также новейшим тенденциям и достижениям экономической науки, содержание курса должно постоянно обновляться. Это процесс должен осуществляться на регулярной основе, не ограничиваясь косметической доработкой практической части рабочей учебной программы. Реализация принципа динамичности требует постоянного саморазвития прежде всего от преподавателей, что повышает трудоемкость педагогической деятельности. Несоблюдение этого принципа тем в большей степени чревато для эффективности обучения, чем более прикладной характер носит экономическая дисциплина. Так, курсы бухгалтерского учета, финансового анализа и прочие в значительной мере теряют свою ценность для будущего специалиста, если их программы не обновлялись в течение нескольких лет. Принцип гибкости важен в первую очередь тем, что при соблюдении всех требований к процессу и результатам обучения позво-

ляет модифицировать образовательную услугу с учетом потребностей, запросов, личностных характеристик обучающихся.

Для достижения цели исследования систематизированный комплекс частнометодических принципов проблемно-модульной технологии должен быть дополнен предметными принципами экономической науки.

Предметные принципы выражают отличительные особенности современной экономической науки по отношению к другим отраслям гуманитарного знания. Различия между экономикой и прочими науками начинаются с объекта исследования, затрагивают методы изучения экономического мира и само строение науки, а заканчиваются способами практического использования полученных результатов и формами влияния на общественную идеологию и реальный ход событий [6].

Не существует общепринятой позиции в профессиональном сообществе экономистов по поводу принципов экономической теории, и, по-видимому, она не может быть найдена ввиду одновременного существования конкурирующих школ с противоположными методологическими установками. Приведем список значимых принципов экономического анализа, которые также играют роль отличительных признаков экономики как гуманитарной науки:

- политический релятивизм;
- экономико-математическое моделирование;
- академический плюрализм;
- сохранение и усиление идеологической функции;
- статистический характер экономических законов;
- высокая степень абстрагирования в экономических теориях;
- быстро меняющийся предмет;
- развитие междисциплинарных исследований.

Приведенный перечень не претендует на полноту, но в нем получили отражение ключевые внутринаучные факторы, влияющие на методику преподавания и обуславливающие особенности реализации принципов проблемно-модульной технологии. На наш взгляд, в числе отличительных характеристик экономической теории следует выделить следующие принципы 3-го уровня: *экономико-математическое моделирование, академический плюрализм и политический релятивизм*. Обратим внимание на некоторые дидактические аспекты указанных принципов.

Широкое применение математических моделей как универсального метода описания различных процессов сближает экономику с естественными науками. Это накладывает дополнительную нагрузку на студентов, обучающихся по экономическому профилю, так как требования науки к уровню владения инструментарием высшей математики гораздо острее, чем для студентов других гуманитарных направлений. В связи с этим для преподавания экономической теории целесообразно систематическое заимствование дидактических приемов у математики и других точных наук с целью обучения методам количественного анализа и математического моделирования.

Политический релятивизм — имманентное качество, а также условие общественного статуса экономических теорий: как их основания, так и их выводы неизбежно затрагивают вполне конкретные личные и групповые интересы. Проблема ценностной нейтральности актуальна для многих общественных наук, но, пожалуй, именно экономисты ощущают ее особенно остро. В этом отношении естественнонаучные дисциплины находятся в более выгодном положении. М. Алле с подкупающей открытостью признает, что в любую историческую эпоху успех экономических учений обеспечивался не собственной ценностью, а могуществом поддерживавших их интересов [5]. Критики экономической науки не устали указывать на признаки ценностной, идеологической предвзятости как в прикладных экономических исследованиях, так и в основополагающих теоретических трудах. Крайнюю позицию по этому вопросу выразил Г. Мюрдаль: «Беспристрастная общественная наука не существовала и логически не может существовать» [цит. по: 20]. Принимая во внимание зависимость теорий от ценностных предубеждений ученых, мы признаем, что релятивистские подходы к объяснению общественных наук имеют под собой определенную основу.

В отношении специфики реализации принципов преподавания экономических дисциплин проблема ценностной ориентации обязательно должна быть учтена в воспитательной компоненте деятельности преподавателя. Здесь от педагога требуется определенная интеллектуальная честность. Невозможно (да и нецелесообразно) полностью исключать собственные убеждения, ценностные установки из содержания преподаваемых курсов, однако необходимо в учебной программе представлять различные теоретические подходы к ре-

шению экономических проблем, всегда оставляя право выбора за студентом. Для этого, в свою очередь, требуется развитие у обучающихся научного скептицизма, критического мышления, моральной установки на поиск личной точки зрения.

1. Bolvin J. O. Materials for individualizing instruction. Learning packages in American education. Englewood Cliffs. NJ: Educational Technology Publications, 1972.
2. Owens G. The Module in Universities Quarterly // Universities Quarterly. Higher education and society. 1970. Vol.25, № 1. P. 20–27.
3. Postlethwait S. N., Russell J. D. Minicourses – the style of the future in «Modulis». Washington, D.C.: Commission on Undergraduate Education in the Biological Sciences, 1971.
4. Russell J. D. Modular Instruction. — Minneapolis. Minn.: Burgess Publishing Co., 1974. 126 p.
5. Алле М. Экономика как наука. М.: Наука для общества, 1995. 166 с.
6. Балацкий Е. В. Современная экономическая наука: общее и особенное [Электронный ресурс] // Капитал Страны. URL: <http://www.kapital-rus.ru/articles/article/15950> (дата обращения 25.01.2017).
7. Баранов С. П. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1981. 143 с.
8. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
9. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. 303 с.
10. Кускова И. Б. Принципы модульного обучения // Компетентность. 2009. №6 (29). С. 35–39.
11. Ляскин Г. Г. Об ограниченности кейс-технологии как способа активизации познавательной деятельности студентов // Качество и полезность в экономической теории и практике : материалы 7-ой Всерос. науч.-практ. конф. / Новосибирский государственный университет экономики и управления ; отв. ред. В. А. Сибирцев. Новосибирск, 2014. С. 47–53.
12. Ляскин Г. Г., Колесова Т. А. Некоторые подходы к преподаванию дисциплины «Макроэкономика» // Экономика и социум. 2015. № 1-1 (14). С. 270–274.
13. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 30–36.
14. Пассов Е. И. Методология методики: теория и опыт применения. Липецк : ЛГПУ, 2002. 228 с.
15. Роббинс Л. Предмет экономической науки. THESIS. Т. 1, Вып. 1. М.: 1993. С. 18–31.
16. Рузавин Г. И. Методы научного исследования. М.: Мысль, 1975. 137 с.
17. Самуэльсон П., Нордхаус В. Микроэкономика. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2008. 752 с.
18. Соколов Е. А. Психология познания: методология и методика преподавания: учеб. пособие. М.: Университетская книга : Логос, 2007. 384 с.
19. Соколов Е. А. Технологии проблемно-модульного обучения: теория и практика. М.: Логос, 2012. 384 с.
20. Блауг М. Экономическая мысль в ретроспективе. М.: Дело Лтд, 1994. 720 с.
21. Шептулин А. П. Диалектический метод познания. М.: Политиздат, 1983. 320 с.
22. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 320 с.



ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

TEACHER'S RESEARCH COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL STANDARDS IMPLEMENTATION

В статье рассматриваются требования к исследовательской компетентности педагогов, сформулированные в профессиональном стандарте. Представлены результаты подготовки педагогов к исследовательской деятельности в процессе реализации дополнительной профессиональной программы, направленной на обеспечение их субъектного развития и саморазвития, формирование умений к проведению исследования для получения нового знания.

The article focuses on the requirements of research competence of teachers, that are formulated in the Professional standard. It also presents the results of the training of teachers for research activities in the process of implementing additional professional programs, aimed at ensuring their subjective development and self-development, development of skills to conduct research to gain new knowledge.

Ключевые слова: исследовательская компетентность педагога, профессионально и лично значимые качества, педагог-исследователь.

Keywords: research competence of a teacher, professionally and personally significant qualities, teacher-researcher.

На современном этапе развития отечественной системы профессионального образования необходимость осуществления педагогами целенаправленной исследовательской деятельности актуализировалась как никогда ранее. Отражена эта позиция в Национальной доктрине образования Российской Федерации, где в качестве концептуальной заложена идея участия педагогических работников в научной исследовательской деятельности, интеграции научных исследований с образовательным процессом.

Инновационное развитие профессиональной образовательной организации, повышение качества профессионального образования в современных условиях невозможно без

готовности педагогов работать в условиях эксперимента, проводить научные исследования, планировать и организовать исследовательскую деятельность студентов.

Для решения данной проблемы в ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (ГБУ ДПО «КРИПО») проведено исследование, в результате которого доказано, что исследовательская деятельность обогащает внутренний мир педагога, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. Мы пришли к выводу, что исследовательская деятельность как важнейший компонент повышения профессионализма педагога — это целостная система принципов и методов изучения субъектов образовательного процесса и их деятельности, базирующаяся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленная на формирование исследовательской компетентности, профессионального мастерства и творчества педагога. Без постоянного обновления своих знаний и умений работа педагога-исследователя в современных условиях просто невозможна или сильно затруднена.

Требования к деятельности педагогов, сформулированные в профессиональном стандарте и относящиеся к исследовательской компетентности, как правило, реализуются преподавателями в их профессиональной деятельности. Преподаватели разрабатывают и обновляют рабочие программы учебных дисциплин, профессиональных модулей; учебно-методическое обеспечение учебных дисциплин, профессиональных модулей программ среднего профессионального образования (СПО), в том числе оценочные средства для проверки результатов их освоения; планируют занятия по учебным дисциплинам, профессиональным модулям программ СПО и другое.

Исследовательская компетентность преподавателей профессиональных образовательных организаций (ПОО), на наш взгляд, ра-

нее жестко не была отражена в нормативных требованиях к профессиональной деятельности педагога, за исключением квалификационных требований. Профессиональный стандарт определил основные требования к исследовательской компетентности педагога, которые в настоящее время рассматриваются в качестве критериев оценки его профессиональной деятельности. В соответствии с ними педагогам необходимо:

— знать актуальные проблемы, тенденции развития, методы (технологии) соответствующей научной области и (или) области профессиональной деятельности; методологию научного исследования в соответствующей отрасли знаний; теоретические основы и технологию научно-исследовательской и проектной деятельности, требования к оформлению проектных и исследовательских работ и др.;

— участвовать в организации научно-исследовательской, проектной и иной деятельности обучающихся; оказывать методическую помощь обучающимся в выборе темы и проведении основных этапов проектных, исследовательских работ; рецензировать проектные, исследовательские работы обучающихся; анализировать научно- и учебно-методические материалы, оценивать их качество и многое другое [4].

Исследовательскую компетентность педагогов характеризует социально обусловленный уровень развития личности в данной деятельности, профессионально и личностно значимые качества их педагогической деятельности: мобильные, умеющие развиваться самостоятельно и быть конкурентоспособными на протяжении всей жизни; сохраняющие культурную традицию; обладающие осознанной системой нравственных ценностей.

Особое внимание мы уделяли стратегии подготовки педагогов к исследовательской деятельности в процессе повышения квалификации, направленной на обеспечение их субъектного развития и саморазвития в ней; формирование способности к проведению исследования для получения нового знания, планированию и выполнению соответствующих действий, анализу исходных данных, оцениванию результатов, проектированию будущего, ответственности за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее [2].

По результатам опроса педагогов, обучающихся по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Исследовательская деятельность студентов в уч-

реждении профессионального образования» (январь 2017 г.) в ГБУ ДПО «КРИПО», респонденты отмечали, что современному педагогу-исследователю присущи:

- особая увлеченность;
- нацеленность на оптимальные результаты в воспитании и обучении студентов;
- глубокое уважение к личности студента, вера в его возможности;
- способность видеть проблему, противоречия;
- стремление достигать наиболее эффективных для конкретных условий результатов, даже если условия работы неблагоприятны;
- чувство новизны, чуткость к противоречиям, критичность, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю борьбу, информационный голод;
- интуиция, творческое воображение, остроумие, способность открывать аналогии, вдохновенность, оригинальность (нестандартность) мышления, смелость, способность принимать и предлагать новое;
- самокритичность, упорство в доведении дела до конца, способность пользоваться различными формами доказательств, обоснование результатов творчества, достаточная широта и глубина знаний, опыта и умений.

Анализ полученных данных показал, что обучение на курсах помогло многим педагогам разрешить свои профессиональные затруднения (58,3%), подготовить новый материал для использования в профессиональной деятельности (58,3%), повысить уровень профессиональной компетентности (66,7%). Согласно опросу, 87,5% педагогов отметили, что практико-ориентированные задания, индивидуальные консультации способствовали разрешению имевшихся профессиональных затруднений. Большинство слушателей (91,7%) отметили, что они получили достаточно полную информацию по всем темам программы курса. Согласно результатам опроса, 91,3% слушателей полностью удовлетворены качеством образовательных услуг ГБУ ДПО «КРИПО» в рамках рассматриваемой дополнительной профессиональной программы. Полученные данные указывают на высокую актуальность и практическую значимость сформированной исследовательской компетенции педагога (85,4%).

Однако для педагога-исследователя характерна еще одна позиция по отношению к собственной деятельности, когда сама деятельность выступает в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки. Рефлек-



сивное отношение человека к собственной деятельности является одним из условий ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования.

Мы разделяем позицию В.И. Загвязинского, который считает, что педагогу-исследователю необходимы общая культура, профессиональные умения, опыт учебно-воспитательной работы, специальные знания и умения, такие как наблюдать, анализировать, обобщать явления, выделять главное, видеть альтернативу очевидному, напрашивающемуся решению, соединять точный расчет с фантазией и догадкой [3].

Особенность современного педагога-исследователя в том, что он ставит перед собой достаточно сложные психолого-педагогические и методические проблемы, связанные прежде всего с воспитанием творческой личности. По мнению В. Б. Бондаревского, педагог-исследователь отличается тем, что «хорошо знает пути достижения цели, постоянно анализирует конкретные факты, в том числе свои собственные ошибки и просчеты, стремится на научной основе решать повседневные задачи обучения и воспитания. Его не пугают временные неудачи» [1].

К исследовательской компетентности, которой должен обладать педагог, мы относим: готовность к изменениям; способности: быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации; видеть и определять проблему, находить пути ее решения, оценивать результаты; осуществлять наблюдение и анализ педагогических явлений и фактов, на их основе состав-

лять и решать профессиональные педагогические задачи, выдвигать гипотезу; концентрироваться на важном, расставлять приоритеты, планировать, разрабатывать и проводить эксперимент; обрабатывать и обобщать его результаты; оформлять материалы в виде отчета-реферата, доклада, научной статьи; работать с первоисточниками; использовать достижения смежных с педагогикой наук.

Таким образом, сопоставление признаков, характеризующих образ педагога-исследователя, дает основание предположить о возможности на основе их развития совершенствовать профессионализм педагога. Показателями такого совершенствования окажутся новые знания, умения, практический опыт в профессионально значимых отраслях науки, развитие личностных качеств, определяющих современного педагога-исследователя, и результаты собственной профессиональной деятельности.

1. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. М., 2005. 121 с.
2. Губанова М. И., Сахарова В. И. Формирование культуры исследовательской деятельности субъектов образовательного процесса : учеб. пособие. Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2013. 178 с.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 176 с.
4. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс] : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/O1.OO4.pdf>.

УДК/UDC 378-057.36

В. И. Селезнев, Н. В. Касаткина

V. Seleznyov, N. Kasatkina

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

PROFESSIONAL TRAINING OF A POLICEMAN IN THE MODERN CONDITIONS

В статье анализируется профессиональное обучение сотрудника полиции в образовательных организациях МВД России с позиций профессионального образования и профессиональной подготовки, приводятся основные педагогические понятия и рассматриваются

оценки результатов профессионального обучения (профессиональной подготовки) сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу.

The article analyzes the professional training of policeman in educational institutions of the Ministry of the Interior of Russia from the

standpoint of professional education and training. The author give basic pedagogical concepts. and consider the evaluation of professional training results of a policeman recruited for the first time.

Ключевые слова: образовательная организация, профессиональное обучение (подготовка), профессиональное образование, компетенции, сотрудник полиции

Keywords: educational organization, professional training, professional education, competence, policeman.

В данной статье речь пойдет о профессиональном обучении (профессиональной подготовке) сотрудников полиции, впервые назначенных на различные должности в системе органов внутренних дел. В первую очередь об обучении тех сотрудников, которые поступают на службу в МВД России, имея различный образовательный уровень.

Профессиональное обучение (профессиональная подготовка) данных сотрудников в настоящий момент осуществляется образовательными организациями МВД России в рамках предоставления государственных услуг на обучение, согласно ежегодно утверждаемым планам-графикам наборов личного состава из разных подразделений органов внутренних дел. Подготовка сотрудников происходит в специальных, созданных на базе образовательных организаций МВД России структурных подразделениях учреждений профессионального обучения (на факультетах, в институтах и т. п.), либо в центрах профессиональной подготовки федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел некоторых субъектов Российской Федерации.

Профессиональное обучение сотрудника полиции регламентировано следующими нормативно-правовыми актами: 1) Федеральным законом Российской Федерации от 30.11.2011 № 342-ФЗ (изм. и доп. от 03.07.2016) «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений и дополнений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»; 2) приказом МВД России от 31.03.2015 № 385 (изм. от 26.07.2016) «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации».

С нашей точки зрения, в структурных подразделениях образовательных организаций МВД России, осуществляющих профессиональное обучение сотрудников полиции, очень

важно разграничивать понятие «профессиональное обучение», или «профессиональная подготовка», и понятие «профессиональное образование».

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дает нам трактовку этих понятий и их характерные отличия.

«Профессиональное образование — вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [7].

«Профессиональное обучение — вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий)» [7].

По нашему мнению, данные отличия имеют важное значение в понимании сущности профессионального обучения сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу, особенно с учетом того, что такое понятие, как *профессиональная подготовка*, в законе вообще не используется.

В приказе МВД России от 31.03.2015 № 385 отмечено, что «сотрудники, впервые принимаемые на службу в органы внутренних дел, до самостоятельного исполнения служебных обязанностей проходят профессиональное обучение по программам профессиональной подготовки по должности «полицейский» в целях приобретения ими основных профессиональных знаний, умений, навыков и компетенции, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия» [3].

Таким образом, в системе МВД прослеживается некая тенденция по отождествлению профессионального обучения сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу, с его профессиональной подготовкой, необходимой для выполнения профессиональных служебных задач по должности «полицейский».

В современных условиях некоторыми руководителями образовательных организаций МВД России и отдельными категориями про-



фессорско-преподавательского состава институтов, академий и университетов МВД России *профессиональное обучение (профессиональная подготовка)* сотрудника полиции соотносится с *профессиональным образованием* сотрудника, что не совсем соответствует действительности и может стать предметом предстоящих научных дискуссий.

Б.М. Бим-Бад указывал, что «профессиональная подготовка — система профессионального обучения, имеющая целью *ускоренное приобретение* обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося...» [1, с. 223]. Это высказывание, с нашей точки зрения, как нельзя лучше отражает **суть профессионального обучения** сотрудников полиции в структурных подразделениях образовательных организаций МВД России как **ускоренного начального этапа подготовки** сотрудника полиции к дальнейшей служебно-профессиональной деятельности.

Сотрудники полиции прибывают на обучение в образовательную организацию с определенным уровнем образования (общее среднее и (или) среднее профессиональное (не юридическое); среднее и (или) высшее юридическое или высшее не юридическое образование), что, естественно, осложняет процесс его профессионального обучения (профессиональной подготовки).

Необходимость постоянных изменений в программе подготовки, их систематической корректировки с учетом количества прибывающих сотрудников на обучение и их образовательного уровня не способствует динамичности и логичности самого педагогического процесса в образовательных организациях МВД России, что также требует отдельного обсуждения.

В пояснительных записках ко всем программам профессионального обучения указано, что правом на реализацию данных программ наделяются органы и организации, *осуществляющие образовательную деятельность*, при наличии соответствующей лицензии. Кроме того, выпускники, освоившие программу профессионального обучения (профессиональной подготовки), должны удовлетворять требования к результату ее освоения, а именно: обладать общими или общекультурными, профессиональными и профессионально-специализированными компетенциями.

По своей сути указанные компетенции, а точнее овладение ими, являются вполне определенным образовательным уровнем, которому должен соответствовать выпускник, то есть речь идет о *профессиональном образовании*, а не о *профессиональном обучении (профессиональной подготовке)* сотрудника полиции, которое, как отмечалось выше, не должно приводить к изменению или повышению образовательного уровня обучающегося.

Чтобы разобраться в этой ситуации, попробуем рассмотреть простой пример. *Условие:* человека с общим средним образованием необходимо обучить забивать молотком гвозди в деревянную доску, обучение должно занимать небольшой промежуток времени, в результате обучения человек должен соответствовать требованию (обладать компетенцией) — быть способным забивать гвозди.

Рассмотрим решение данной задачи с позиции **обучение как профессиональное образование**. В течение нескольких дней, недель или месяцев человеку дается в руки молоток и коробка гвоздей. Человек должен знать, что гвозди могут быть разными по форме, типу или виду; понимать, что гвозди могут быть цилиндрическими, параллелепипедными, конусовидными, пирамидальными и прочими; иметь представление, что они также могут быть декоративными, строительными, кровельными, отделочными, дюбель-гвоздями, формовочными и т.п.; разбираться, что гвозди бывают обычными, винтовыми, шиферными, финишными, по бетону или металлу и т.д. Кроме того, человек должен знать, что гвозди могут быть изготовлены из стальной проволоки разных марок низкоуглеродистой стали и иметь различный диаметр. Также обучающийся должен уметь забивать в деревянную доску данные гвозди с помощью молотка с одного, двух, трех и более ударов по шляпке гвоздя, удар молотком наносить по шляпке изделия резко или с оттяжкой, забивать гвозди под разными углами. При этом стараться не попадать молотком себе по пальцам вне зависимости от погодных условий и времени суток и с учетом состояния здоровья, остроты зрения и т.д. По окончании обучения выпускник получает возможность осуществлять деятельность в качестве «забивателя гвоздей», подтвержденную документом, и может повысить свой образовательный уровень, продолжив обучение в образовательной организации инженерно-технического профиля, или же повысить свою квалификацию на курсах слесарей или столяров.

Теперь рассмотрим решение задачи с позиции **обучение как профессиональная подготовка**. Условия точно такие же. Обучение (подготовка) происходит следующим образом. Обучающий берет в руки молоток, гвоздь и показывает обучающимся, как забивать гвоздь в деревянную доску. После чего человеку дается в руки молоток и коробка с разными гвоздями. Обучающийся выполняет действие — забивает молотком гвозди, стараясь это делать качественно, быстро и не попадая себе по пальцам. В результате, обучившись забивать гвозди, человек в дальнейшей жизни, взяв в руки молоток, способен забить гвоздь — он удовлетворяет данному требованию или обладает этой компетенции.

Таким образом, анализ перечисленного позволяет нам сделать вывод, что на современном этапе профессиональное обучение (профессиональная подготовка) сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу, требует от образовательных организаций МВД России пересмотра самого подхода к процессу обучения (подготовки) и его целям.

Например, сотрудник полиции в процессе обучения изучает средства радиосвязи, используемые в органах внутренних дел. Сотрудник должен, взяв в руки радиостанцию, понимать, что вне зависимости от производителя, вида, типа или модификации она состоит из 5 основных частей (источник питания, антенна, передатчик, приемник и переговорное устройство). Сотрудник должен уметь ею пользоваться (включить, произвести радиопереговоры, выключить). Если им обнаружена какая-либо неисправность, то радиостанцию необходимо сдать в ремонт специалистам соответствующих подразделений. Сотруднику, на наш взгляд, при осуществлении своей повседневной профессионально-служебной деятельности не обязательно разбираться, например, в специфике модуляции радиосигнала или в физическом процессе образования радиоволн. Для повышения своего образовательного уровня сотрудник полиции самостоятельно может овладеть этими знаниями, поступить в соответствующую образовательную организацию или, например, в процессе обучения освоить курс «Административная деятельность органов внутренних дел». Сотрудник в своей служебной деятельности сталкивается с множеством правонарушений, однако он должен владеть общими навыками квалификации типичных правонарушений и умением составлять административно-процессуальные документы

(рапорт, протоколы, постановления и т.п.), касающиеся его должностных полномочий.

Также считаем необходимым отметить, что в п. 3 ст. 12 Федерального закона Российской Федерации «О полиции» *сотрудник полиции* обязан вне зависимости от занимаемых им должностей и его образовательного уровня оказывать *первую помощь*. В законе сказано, что «первая помощь оказывается лицам, пострадавшим от преступлений, административных правонарушений и несчастных случаев, а также находящимся в беспомощном состоянии, опасном для их жизни и здоровья, если специализированная помощь не может быть получена ими своевременно или отсутствует» [8].

В ходе профессиональной подготовки и изучения курса «Первая помощь» *сотрудник — не специалист* в области медицины — за небольшой промежуток времени должен освоить достаточно обширный перечень мероприятий по оказанию первой помощи. Сотрудник органов внутренних дел Российской Федерации (в том числе сотрудник полиции), согласно приказу Минздравсоцразвития России от 04.05.2012 № 477н, также *обязан оказывать первую помощь* до оказания медицинской помощи гражданам при несчастных случаях, травмах, отравлениях и других состояниях и заболеваниях, угрожающих их жизни и здоровью [4].

По нашему мнению, сотруднику полиции в рамках профессиональной подготовки достаточно сложно быть готовым и способным правильно провести мероприятия по оказанию первой помощи гражданам, а именно: не только знать, какие мероприятия провести, но и грамотно оказать первую помощь в конкретных обстоятельствах.

На практике мы сталкиваемся с парадоксальной ситуацией. С одной стороны, вышеперечисленные нормативно-правовые акты *обязывают* сотрудника оказывать первую помощь (набор первичных мероприятий *медицинского характера*), с другой — *сотрудник полиции не является медицинским работником*, квалифицированным специалистом. Он в процессе профессиональной подготовки получает только *базовые знания и навыки по оказанию первой помощи*. В настоящий момент остается нерешенным и вопрос *ответственности сотрудника за неправильное оказание первой помощи либо за действия, которые могли повлечь какие-либо последствия и т.п.*

Таким образом, сегодня эффективное и качественное выполнение мероприятий по ока-

занию первой помощи без надлежащей систематической, постоянной практики, в том числе и в экстремальных ситуациях, может вызывать и вызывает некоторые затруднения у сотрудников полиции — не специалистов в области медицины, проходящих или завершивших профессиональную подготовку.

Сотрудник полиции «... должен не только научиться четкому алгоритму и последовательности своих возможных действий в конкретной ситуации; не только знать, что ему необходимо делать; но и как именно следует выполнить, то или иное действие в общем алгоритме, что и как говорить при этом, что и как требовать от граждан, что и как обоснованно и доступно, четко и понятно разъяснить гражданину в той или иной ситуации...» [5, с. 179].

К. Карти, старший полицейский советник Генерального секретаря ОБСЕ, обобщая передовой практический опыт в сфере формирования учебных программ первоначальной полицейской подготовки в странах участниц ОБСЕ, в своем пособии указывал, что «...первоначальная полицейская подготовка предполагает обучение профессиональным навыкам... Эти навыки также подготавливают их (полицейских — **авт.**) к оптимальному образу действий в чрезвычайных и нестандартных ситуациях» [10, с. 9].

Тем самым профессиональное обучение (профессиональная подготовка) сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу, — это в большей степени деятельность сотрудника, процесс по освоению программы обучения, имеющий цель — получение результата (знания, навыки и умения, необходимые и достаточные для выполнения профессиональных задач).

П. Я. Гальперин называет «... учением всякую деятельность, поскольку в результате у ее исполнителя формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества...» [2, с. 15].

Н. Ф. Талызина считает, что «... под деятельностью понимается такой процесс решения жизненных задач человеком, который побуждается той целью, на достижение которой он направлен. Действие же побуждается не самой целью, а мотивом (целью) той деятельности, в состав которой они входят...» [6].

Сотрудник полиции, освоив программу профессионального обучения (профессиональной подготовки), должен удовлетворять требованиям (компетенциям), необходимым и достаточным для выполнения профессионально-служебных задач по профессии «полицейский» вне

зависимости от должностных категорий и образовательного уровня. Он должен научиться в первую очередь **«полицейскому ремеслу» как профессии**, иметь возможность, быть способным и готовым к выполнению своих служебных функций как полицейский.

В связи с этим интересны исследования концепции профессионализма, которые проводились в департаменте полиции Лос-Анджелеса группой американских ученых. В своей работе они поясняли, что сотрудник (полицейский — **авт.**) не может быть обучен, готов к действиям для каждого события, но они должны быть готовы к любому изменению обстановки, думая о своей безопасности, и способны реагировать на ситуации в соответствии с правовой, моральной и этической стороной поведения [11].

С учетом критериев эффективности профессионального обучения, предложенных С. Я. Батышевым [9] применительно к профессиональному обучению (профессиональной подготовке) сотрудника полиции в современных условиях, в настоящий момент мы имеем следующую совокупность оценок результатов:

1) в период 4–6 месяцев обучения сотрудник должен овладеть объемом общих или общекультурных, профессиональных или профессионально-специализированных компетенций (от 20 до 30 в зависимости от образовательного уровня при поступлении на обучение);

2) в период 4–6 месяцев необходимо обучить сотрудника полиции дисциплинам, предметам, курсам (от 15 до 25 дисциплин, предметов, курсов в зависимости от образовательного уровня и должностных категорий), необходимым для выполнения служебных задач в повседневной деятельности;

3) достигнуть требуемых результатов в отведенное учебное время (от 4 до 6 месяцев) с учетом несения службы в суточном наряде и участия в охране общественного порядка;

4) итоговая аттестация — комплексный экзамен на соответствие уровня сформированности общих или общекультурных, профессиональных или профессионально-специализированных компетенций требованиям профессионального стандарта «Полицейский» (до настоящего времени ФГОС НПО по профессии «полицейский» Министерством образования и науки РФ не утвержден).

Таким образом, объективно добиваться требуемых результатов в профессиональном обучении (профессиональной подготовке) сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу, и говорить о повышении эффектив-

ности обучения на современном этапе с учетом имеющихся программ подготовки и подхода к самому процессу обучения в образовательных организациях МВД России, по крайней мере, сложно и преждевременно. Тем самым профессиональное обучение (профессиональная подготовка) сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу, должно представлять собой, по нашему мнению, динамичный и гибкий педагогический процесс, базирующийся на таких основаниях, как:

— возможность образовательных организаций МВД России осуществлять эффективное профессиональное обучение сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу;

— готовность сотрудника полиции соответствовать определенным государственным требованиям [Федеральный государственный образовательный стандарт начального профессионального образования по профессии «полицейский»];

— способность сотрудника полиции в ответственный на обучение промежуток времени овладеть перечнем конкретных компетенций.

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 223.
2. Гальперин П. Я. О психологических основах программированного обучения // Новые исследования в педагогических науках. 1965. Вып. IV. С. 15.

3. Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс] : приказ МВД России от 31.03.2015 № 385 (с изм. от 26.07.2016 г.). URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 14.10.2016).
4. Об утверждении перечня состояний, при которых оказывается первая помощь, и перечня мероприятий по оказанию первой помощи [Электронный ресурс] : Приказ Минздравсоцразвития России от 04.05.2012 № 477н (ред. от 07.11.2012). URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 28.12.2016).
5. Селезнев В. И. Модель действий сотрудника полиции при профилактике и пресечении правонарушений в процессе профессионального обучения. // Ленинградский юридический журнал. 2015. № 2 (39). С. 179.
6. Талызина Н. Ф. Управление процессом управления знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
7. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (с изм. от 03.07.2016 г.). URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 12.07.2016).
8. О полиции [Электронный ресурс] : федер. закон от 07.02.2011 г. № 3-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 04.07.2016). URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 12.07.2016).
9. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1998.
10. Kevin Carty. The Good Practices in Basic Police Training – Curricula Aspects, by the Senior Police Adviser to the OSCE Secretary General [Electronic resource] // SPMU Publication Series. 2009. Vol. 5. URL: <http://www.osce.org/policing> (дата обращения: 03.02.2016).
11. Training the 21st Century Police Officer: Redefining Police Professionalism for the Los Angeles Police Department [Electronic resource] / W. Russell [and etc.]. URL: http://assets.lapdonline.org/assets/pdf/boi_rand_03_03_31.pdf (дата обращения: 14.01.2016).

УДК/UDC 378.147

Н. В. Силкина, Н. П. Канина

N. Silkina, N. Kanina

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ТУРИСТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

DEVELOPMENT OF STUDENTS' PRACTICE-ORIENTED COMPETENCES IN THE TOURISM EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональной подготовкой квалифицированных кадров для туристической и формированием практико-ориентированных компетенций, позволяющих обеспечить готовность к профессиональной деятельности, направленной на развитие внутреннего туризма.

This article deals with the issues related to the training of qualified personnel for the

tourism industry and proposes a set of pedagogical conditions of practice-oriented competence formation in demand for domestic tourism development.

Ключевые слова: практико-ориентированные компетенции, туристическая, педагогические условия.

Keywords: practice-oriented competence, tourism industry, pedagogical conditions.



В условиях развития системы профессионального туристского образования большое значение приобретает научное осмысление, связанное с переходом современной образовательной системы от знаниевой парадигмы обучения к компетентностной.

В настоящее время в Российской Федерации происходит переориентация туристических потоков на внутренний туризм, который вырос в 2015 году более чем на 20%, что обусловило необходимость в квалифицированных кадрах. Следовательно, повышаются требования к качеству подготовки специалистов для туристской индустрии. Основным критерием качества подготовки выпускников, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (от 26.12.2012 № 273-ФЗ), становятся сформированность компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность.

Одним из основных сдерживающих факторов развития туристической индустрии является несоответствие уровня подготовки выпускников современным требованиям работодателей, которые выражают определенные претензии к качеству обучения специалистов. В частности заместитель руководителя Федерального агентства по туризму Е.Л. Писаревский и главный специалист-эксперт В.А. Фефелова отмечают чрезмерную академичность подготовки выпускников, их неготовность к конкретной практической деятельности.

Премьер-министр Российской Федерации Д. Медведев на правительственном совещании, проходившем в г. Сочи 5 января 2016 года, отметил ряд важных задач, которые необходимо решить для успешного развития внутреннего туризма в Российской Федерации:

- обеспечить квалифицированными кадрами отрасль, так как профессиональная неподготовленность работников в сфере внутреннего туризма приводит к нежеланию продвигать и продавать отечественный туристский продукт;
- создать конкурентную среду на внутреннем туристском рынке;
- обеспечить доступные по цене пассажирские перевозки;
- модернизировать существующую инфраструктуру российских туристских объектов;
- обеспечить эффективной информационной поддержкой значимые объекты культурного наследия федерации, курортные зоны и комплексы размещения отдыхающих.

Опыт проведения зимних Олимпийских игр в 2014 году, подготовка к Чемпионату мира по футболу в 2018 году, развитие туристической индустрии Крыма, регионов Северного Кавказа, Дальнего Востока, импортозамещения в условиях экономических санкций показывает значение подготовки квалифицированных туристических кадров для развития внутреннего туризма. В связи с этим заслуживает особого внимания проблема, связанная с подготовкой специалистов и формированием у них практико-ориентированных компетенций, которые должны обеспечить готовность к профессиональной деятельности, направленной на развитие внутреннего туризма. Именно сформированность практико-ориентированных компетенций (Пок) может рассматриваться в качестве важнейшего резерва улучшения качества сервиса и обслуживания потребителей.

На основании теоретического анализа ГОС (специальность 100103 (230500) «Социально-культурный сервис и туризм»), ФГОС (направление подготовки 100400 «Туризм» (квалификация (степень) «бакалавр»), проекта ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки 43.03.02 «Туризм» (2013 г.), потребностей рынка труда и услуг в сфере туризма, встреч с работодателями (I, II, III Рабочая встреча отельеров Сибири, г. Новосибирск), туристских форумов, семинаров нами была выделена группа профессиональных компетенций, которая соответствует предъявленным требованиям и имеет практико-ориентированную направленность (табл.).

Практико-ориентированные компетенции рассматриваются нами как готовность решать практические задачи туристской индустрии в соответствии с конкретными видами деятельности (производственно-технологической и сервисной) на основе приобретенных знаний, сформированных умений и навыков [1].

Необходимо понимать, что процесс формирования практико-ориентированных компетенций студентов достаточно длителен (студенты не могут овладеть всем комплексом компетенций одномоментно), является поэтапным, регулируемым, его результативность и успешность зависят от определенных педагогических условий.

В теории и практике профессионального образования существует множество трактовок и определений понятия «педагогические условия», анализ научных трудов ученых-педагогов (В.И. Андреева, С.В. Боровской, Н.М. Яковле-

Авторская конкретизация практико-ориентированных компетенций

ФГОС ВПО 2009 г. № 489	ФГОС ВО 3+ 2015 г. № 1463	Практико-ориентированные компетенции
Готовность к разработке туристского продукта на основе <i>современных технологий</i> (ПК-5)	Готовность к разработке туристского продукта на основе <i>современных технологий</i> (ПК 10)	Готовность к разработке туристского продукта на основе <i>информационных технологий</i> (ПоК-1)
Способность к реализации туристского продукта с использованием <i>информационных и коммуникативных технологий</i> (ПК-6)	Способность к продвижению и реализации туристского продукта с использованием <i>информационных и коммуникативных технологий</i> (ПК-11)	Готовность к продвижению и реализации туристского продукта посредством применения <i>информационно-коммуникационных технологий</i> (ПоК-2)
Способность к эффективному общению с потребителями туристского продукта (ПК-11)	Способность к общению с учетом требований и (или) потребностей туристов (ПК-13)	<i>Готовность обеспечить комплексное обслуживание на основе применения коммуникативных навыков с учетом потребностей потребителей туристских услуг</i> (ПоК-3)
Умение организовать процесс обслуживания потребителя (ПК-12)		

* Курсив в таблице отмечает уточнение и авторскую конкретизацию компетенций

вой и др.) позволил определить сущность педагогических условий.

С. В. Боровская дает следующее определение: «Педагогические условия — это комплекс взаимосвязанных мер учебного процесса, которые способствуют переходу студентов на более высокий уровень профессиональной деятельности» [2, с. 14]. Следует отметить, что предложенное определение является универсальным, и по этой причине оно используется в качестве базового.

Успешность выделения педагогических условий зависит от конечной цели или результатов, которые должны быть достигнуты, а также от понимания того, что совершенствование, как правило, достигается за счет реализации не одного, а целого ряда педагогических условий, их комплекса [3].

Анализ монографий, кандидатских и докторских диссертаций, материалов международных, региональных, городских научно-практических конференций, обзор научных статей, встречи с работодателями, собственный педагогический опыт подготовки студентов позволили определить и обосновать комплекс педагогических условий формирования предложенных практико-ориентированных компетенций (рис.). Рассмотрим, как происходит реализация данного комплекса педагогических условий в учебном процессе.

Для реализации педагогического условия «развитие профессионального интереса студентов к туристскому образованию» в процессе

обучения используются различные формы организации учебной и внеучебной деятельности: участие в работе специализированных выставок-ярмарок (УЧСИБ, СИТТ/ТУРСИБ, СибФест, WorkshopSTI); Всероссийской студенческой олимпиаде «Туристская Мекка», Межрегиональной студенческой олимпиаде по туризму и Городской студенческой олимпиаде по сервису, различных конкурсах, Всемирном форуме снега, сетевой интеллектуальной игре «Мир без границ», тематических научно-практических конференциях; мастер-классах ведущих специалистов туриндустрии; различных тематических мероприятиях («Всемирный день туризма», «День первокурсника», «День выпускника»).

Данные мероприятия имеют определенную последовательность и регулярность проведения и, как следствие, способствуют развитию профессионального интереса, который закрепляется, усиливается и постепенно становится устойчивым. Затем он перерастает в склонность — стремление заниматься определенной работой, постоянно накапливать знания и совершенствовать умения и навыки.

Практико-ориентированные компетенции имеют практическую направленность, что сложно развить традиционными методами обучения (лекция, семинар). Возникает необходимость введения в учебный процесс интерактивного обучения.

Под интерактивным обучением мы понимаем способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучаю-

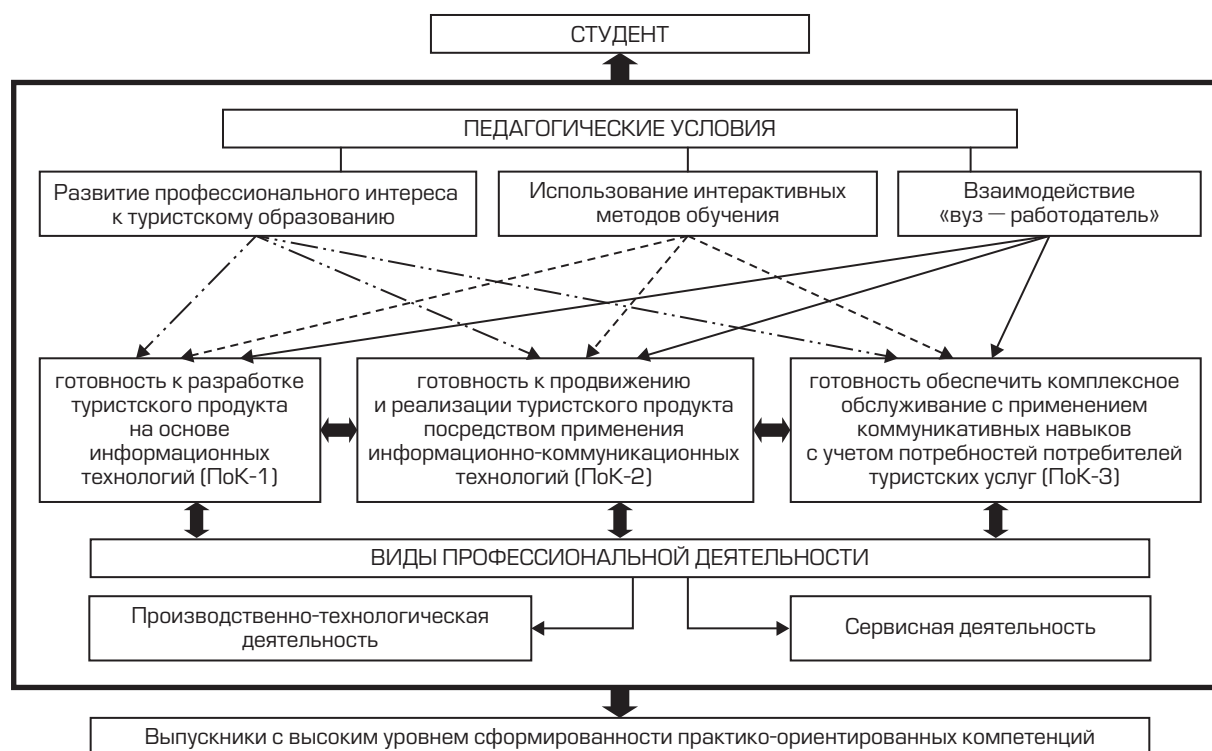


Рис. Педагогические условия формирования практико-ориентированных компетенций студентов в туристском образовании

щихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение в реальной атмосфере делового сотрудничества по разрешению проблем [4]. Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главной из которых является достижение целей обучения, развитие коммуникативных умений и навыков.

Интерактивные методы обучения применялись в рамках дисциплин, формирующих ПоК. В ходе опытно-экспериментального исследования нами разработаны:

— ролевые игры (ситуация общения, особенности этикета, встречи, представления, приветствия, вручения визитной карточки, речевые формулы телефонного этикета, деловая беседа, речевые тактики переговоров и др.); в результате у студентов начинают формироваться коммуникативные навыки (ПоК-3);

— учебно-деловая игра «Практикум по организации туристской деятельности», которая направлена на приобретение практических навыков работы по созданию и продвижению туристского продукта (ПоК-1; ПоК-2);

— проект «Новосибирск — культурная столица Евразии», проект пешеходной экскурсии, кейсы для анализа конкретных ситуаций (из сферы будущей профессиональной деятельности), комплекс проблемных ситуаций из практической деятельности турфирм и пути их решения направлены на развитие навыков самостоятельной познавательной деятельности (ПоК-2; ПоК-3);

— выполняя лабораторные работы, студент через Интернет устанавливает связь с имитационным центром бронирования Amadeus, формирует маршрут туриста, в онлайн-режиме учится выполнять резервирование номера в гостинице, заказывать билет на самолет (поезд, морской лайнер или автобус) (ПоК-3);

— на практических занятиях студенты на основе демонстрационной специализированной компьютерной программы «Туры.ру» выполняют следующие операции: поиск тура, выбор направления и тип тура, выбор отеля, бронирование поездки, поиск дополнительных услуг по отелям, получение полной информации по туру, бронирование тура, — что формирует умение работать с программными продуктами (ПоК-3);

— цель практикума «Технология продаж в туризме» — научить студентов использовать знания и технологии, связанные с продвижением и реализацией туристского продукта; осуществлять выбор ресурсов и технических средств для их реализации; использовать мультимедийные технологии для продвижения турпродукта, владеть технологией обслуживания потребителей и телемаркетингом, (ПоК-2 ПоК-3);

— с помощью практикума «Информационные технологии для сервиса и туризма» студенты учатся пользоваться техническими средствами коммуникации, аудио- и видеотехникой, информационно-коммуникационными технологиями на основе компьютерных, радио- и телефонных сетей; создавать информацию в цифровом виде и представлять ее в компьютерных системах (ПоК-3).

Таким образом, специально разработанные задания, имитирующие реальные и профессиональные задачи и ситуации, направлены на формирование практико-ориентированных компетенций — это умение работы с современными программными продуктами по созданию и продвижению туристского продукта и развитие коммуникативных умений и навыков с учетом потребностей туристов.

Следующим педагогическим условием формирования практико-ориентированных компетенций является взаимодействие «вуз — работодатель», которое представляет собой сотрудничество учебного заведения с предприятиями туриндустрии.

Данное условие осуществляется в учебном научно-производственном центре — туристской фирме «ТрансТур». Студентам предоставляется возможность проходить практику, а преподавателям — проводить практические занятия в условиях реально существующей туристской фирмы. Сотрудниками фирмы «ТрансТур» совместно с преподавателями выпускающей кафедры и студентами было разработано несколько программ, например «Рождество в центре Сибири», организован железнодорожный маршрут по Транссибирской магистрали Владивосток — Санкт-Петербург и др. Данный центр — осуществляет профессиональную подготовку студентов по формиро-

ванию ПоК, включающих прием и обслуживание туристов, гостиничный сервис, организацию и проведение культурно-массовых и спортивно-оздоровительных мероприятий, экскурсионную работу. Студенты общаются с потребителями туристского продукта, обеспечивают обслуживание на основе применения коммуникативных умений, работают в качестве дублеров на основных должностях, а также разрабатывают, продвигают и реализовывают туристский продукт. Для формирования ПоК был создан филиал кафедры на базе МВК «Новосибирск-Экспоцентр», цели которого — углубленная практическая подготовка специалистов в области социально-культурного сервиса, соединение в учебном процессе теоретических знаний с практической деятельностью и, как результат, готовность обеспечить обслуживание с применением коммуникативных умений с учетом потребностей потребителей.

Таким образом, выявленный комплекс педагогических условий направлен на формирование у студентов практико-ориентированных компетенций, востребованных работодателями, для развития внутреннего туризма, для решения других задач он может быть дополнен либо расширен.

1. Канина Н. П. Формирование практико-ориентированных компетенций студентов в процессе туристского образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2016. 181 с.
2. Кагакина Е. А., Чекалина Т. А. Содержание и структура профессиональной компетенции студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4-1. С. 105–108.
3. Боровская, С. В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 1999. 175 с.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общепедагогический аспект. М.: Педагогика, 1977. 254 с.
5. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 176 с.
6. Канина Н. П., Силкина Н. В., Комарова Л. К. Модель профессиональной деятельности бакалавра туризма // AlmaMater. 2012. № 5. С. 91–93.
7. Канина Н. П., Силкина Н. В., Кобелева Е. П. Использование информационно-коммуникационных технологий для оценки сформированности компетенций студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2016. Вып. 52, Ч. 6. С. 274–280.



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

PROFESSIONAL GROWTH AND DEVELOPMENT OF A PERSON

УДК/UDC 378.147

И. Б. Бичева, С. В. Десятова, И. А. Царева

I. Bicheva, S. Desjatova, I. Careva

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

EDUCATIONAL CREATIVITY DEVELOPMENT OF TO-BE TEACHERS

В статье обоснована актуальность развития педагогического творчества будущих педагогов образовательных организаций, раскрыты научно-теоретические аспекты и значимые тенденции развития педагогического творчества как целостного процесса профессионального совершенствования педагога, характеризующего способность к эвристической, созидательно направленной деятельности. Авторами рассмотрены типы творческой личности, определена структура педагогического творчества будущих педагогов. Выделены педагогические условия, способствующие развитию педагогического творчества будущих педагогов, обеспечивающие творческий процесс на различных этапах образовательного процесса.

The article proves the necessity of educational creativity development of future teachers. It also discloses scientific-theoretical aspects and significant tendencies of development of educational creativity as a complete process of teacher's professional improvement characterizing ability to heuristic, creative oriented activity. The authors consider types of the creative person, the structure of future teachers' educational creativity is defined. The authors also allocate educational conditions promoting educational creativity development of future teachers, and providing creative process at various stages of educational process.

Ключевые слова: педагогическое творчество, творческая направленность, типы творческой личности, компоненты творческой личности, творческий процесс.

Keywords: educational creativity, creative orientation, types of the creative person, components of the creative person, creative process.

Необходимость преобразования учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, вызванная требованиями общественного развития и процессами модернизации системы образования, подчеркнула значимость творческой составляющей в профессиональной деятельности педагогов и обусловила поиск наиболее эффективных способов осмысления, переработки, обогащения содержательных аспектов имеющейся информации, а также способов нестандартного решения педагогических проблем и ситуаций с целью достижения высокого качества образовательных, воспитательных и развивающих задач. В связи с этим особую актуальность приобретает подготовка педагогических кадров, способных к творческой профессиональной деятельности [6; 11–13].

Научно-теоретический анализ показывает, что развитие педагогического творчества находится в центре внимания ученых и практиков

различных областей знания, что свидетельствует о высокой значимости исследуемой проблематики. Прежде всего обращает на себя внимание философское определение творчества как процесса человеческой деятельности, результатом которой становятся качественно новые материальные и духовные ценности (Е. А. Ануфриев, Н. А. Бердяев, Л. П. Буюева, Г. М. Гак, Б. М. Кедров, И. С. Кон, А. Г. Спиркин и др.). Немаловажными исследованиями явились для нас публикации, раскрывающие творческую природу познавательных процессов, сущностные характеристики творческого процесса и возможности проявления личностью своей творческой активности в разных видах деятельности (М. С. Бернштейн, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Ю. А. Кулюткин, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров и др.). Особую роль в понимании развития творчества педагогов играют положения ученых об организации процесса профессионально-творческой педагогической деятельности и педагогические условия развития творчества обучающихся (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, З. И. Калмыкова, Н. В. Кузьмина, И. Я. Лернер, А. К. Маркова, М. М. Поташник, С. Н. Щеглова и др.), а также идеи использования возможностей дидактического процесса для активизации творческого потенциала личности обучаемого (Г. А. Китайгородская, М. В. Кларин, В. В. Сериков, А. Н. Утехина и др.); особенности подготовки студентов к творческой педагогической деятельности и определение требований к подготовке педагогов по вопросам организации творчества обучающихся (Г. С. Батищев, А. А. Бодаев, В. А. Кан-Калик, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, А. Г. Спиркин, Г. И. Щукина и др.).

Учеными отмечается прогрессивный и созидательный характер «творческого деяния» (С. С. Гольденрихт, В. И. Загвязинский), способствующий развитию человека и общества. Подобный подход к пониманию творчества сопряжен с гуманистическими концепциями современной педагогики, идеями культурно-нравственного развития личности и общества и позволяет рассматривать педагогическое творчество как необходимый процесс и результат профессионального совершенствования и развития педагогов, характеризующий способность к эвристической, созидательно направленной деятельности. Направленность педагога на непрерывное профессиональное познание/самопознание и освоение новых, более совершенных способов деятельности —

важный фактор изменений, связанный как с приобретением ценностей и целей творческой деятельности, так и с развитием инвариантных (исследовательских, проектировочных, коммуникативных, исполнительских и рефлексивных) способностей, позволяющих осуществлять различные педагогические инновации.

Контент-анализ исследуемой проблемы убедительно доказывает, что педагогическое творчество — важнейшая характеристика педагога-профессионала, отражающая потребность в переменах, зрелость личности в структуре ее мотивов, ориентацию на перспективу будущего развития; позволяющая проектировать, конструировать и организовывать профессиональную деятельность как непрерывно развивающийся творческий процесс, связанный со становлением, развитием и раскрытием инновационного потенциала обучающихся. В исследованиях подчеркивается, что готовность педагогов к творчеству характеризуется знанием особенностей различных вариативных моделей и технологий воспитания и образования, предопределяя пространство возможностей для преобразования реальной педагогической практики с позиции актуальности, ценности и эффективности подготовки специалистов будущего.

Основываясь на концепции учебно-творческой деятельности В. И. Андреева, определяющего творчество как вид человеческой деятельности, имеющей свои характерные признаки, мы выделяем значимые тенденции педагогического творчества как целостного процесса:

- противоречие (проблемная ситуация, творческая задача), которое необходимо решить новыми (оригинальными) способами;
- социально-общественная и личностная значимость реализуемой идеи, ее прогрессивность и ценность для развития;
- объективные (социальные, материальные) предпосылки и условия для творчества;
- субъективные предпосылки и условия для творчества (наличие особых личностных качеств и способностей, позволяющих проявлять и реализовывать имеющийся интеллектуальный и творческий потенциал, положительная мотивация и потребность к оригинальным решениям, новаторским формам и методам с целью эффективного и качественного выполнения своих профессиональных функций);
- новизна и оригинальность процесса или результата [1].

Целостность творческого процесса заключается в комплексе вышеназванных харак-



теристик. Исключение даже одного признака приводит к тому, что творчество не проявляется, а творческая деятельность становится не состоявшейся.

Таким образом, педагогическое творчество отражает индивидуально-субъектный характер профессиональной деятельности будущего педагога и характеризуется как процесс развития, результатом которого становятся количественные и качественные изменения и преобразования педагогической действительности. Как указывает А.К. Маркова, педагогическое творчество всегда характеризуется поиском и нахождением нового: вариативных и нестандартных способов решения педагогической задачи (новое для себя) — или преобразованием известного педагогического опыта и созданием новых оригинальных подходов или отдельных приемов (новое для себя и для других) [10].

В условиях вариативности образования педагогическое творчество может проявляться:

- как создание новых методов и способов научно-педагогической деятельности, новых (оригинальных) подходов к решению имеющейся проблемы;

- совершенствование, рационализация, модернизация имеющегося (известного) опыта реальной практики, а также сочетание и эффективное использование известных форм и методов в соответствии с новыми задачами;

- удачная импровизация в решении профессиональной проблемы и умение видеть разные варианты ее решения;

- преобразование имеющихся методических рекомендаций и положений в конкретные педагогические действия и др.

Среди ученых нет единого мнения о том, какие характерные признаки присущи творческой личности. Выделяются такие особенности, как умение видеть необычное в знакомых предметах, подвергая сомнению те или иные теоретические позиции и суждения; способность мыслить перспективно, выдвигая новые альтернативные решения проблемы; умение переключать внимание и создавать ассоциативные комбинации; способность удерживать в памяти достаточно большой объем систематизированных и динамичных знаний; способность к обобщению, анализу, доказательству идей, к креативности (оригинальности, эвристичности, фантазии, активности, концентрированности, четкости, чувствительности) (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, В.А. Моляко, В.А. Сластенин, Р. Стернберг, В.Л. Худяков и др.).

Заслуживает внимания типология творческой личности, предложенная В.И. Андреевым, в которой выделяются следующие типы творческой личности:

- теоретик-логик, характеризующийся эрудированностью, способностью устанавливать логически широкие обобщения, классифицировать и систематизировать информацию на основе известных методов научных исследований, а также развивать теоретические концепции;

- теоретик-интуитивист, характеризующийся способностью генерировать новые и оригинальные идеи, противопоставляя их общепринятым, создавая новые научные концепции, школы и направления. Именно данный тип творческой личности присущ крупным изобретателям, обладающим исключительной фантазией и воображением;

- практик (экспериментатор), стремящийся экспериментальным путем проверить свои новые оригинальные гипотезы;

- организатор, отличающийся высокой энергией, коммуникабельностью, способностью организовывать научные школы и творческие коллективы для создания и реализации новых идей и творческих задач;

- инициатор, способный проявлять инициативу и энергично решать новые творческие задачи, прежде всего на начальных этапах их рассмотрения, но, как правило, не доводящий решение до логического завершения по причине переключения на другие задачи творческого характера [1].

Данная типология вполне может быть использована в профессиональной подготовке педагогов, поскольку учитывает личностные особенности, влияющие на индивидуальный характер проявления педагогического творчества, и позволяет разработать индивидуальную программу творческого развития обучающихся, основанную на результатах диагностики профессиональных качеств, изучения свойств темперамента и характера.

Рассматриваемая проблематика предопределяет важность развития педагогического творчества будущих педагогов как многоаспектного и динамично развивающегося процесса, который можно охарактеризовать как совокупность взаимосвязанных компонентов, составляющих единое целое и системно отражающих личностные и профессиональные качества обучающихся, необходимые для развития педагогического творчества: мотивационно-ценностные, интеллекту-

ально-познавательные, эмоционально-волевые [2].

Мотивационно-ценностный компонент отражает стремление обучающихся к позитивным преобразованиям, проявлению активности и устремленности, самореализации и саморазвитию как непрерывному процессу творческого совершенствования в будущей профессии; направлен на осознание будущими педагогами собственной индивидуальности и уникальности и на признание творчества как прогрессивной и созидательной деятельности, основанной на нормах нравственности и профессиональной этики.

Интеллектуально-познавательный компонент представляет способность будущего педагога профессионально осуществлять эвристический поиск: проводить анализ, рефлексию, ставить точную и измеримую цель, перспективно и неординарно мыслить, сопоставлять и сравнивать имеющиеся варианты для поиска наилучшего или создания нового альтернативного решения, оценивать достигнутый результат.

Эмоционально-волевой компонент обеспечивает саморегуляцию обучающихся в достижении результата, ответственность за его качество; определяется способами действий, их вариативностью и предполагает непрерывный самоанализ и самооценку, творческое осмысление и погружение в исследуемую проблему.

Развитие педагогического творчества будущих педагогов необходимо организовывать на различных этапах образовательного процесса, что обосновывает систему педагогических условий, обеспечивающих творческий процесс обучающихся:

— содержательно-целевые условия обучения, основанные на принципах гуманистической педагогики и личностно-ориентированного подхода, развивающие ценностно-профессиональную позицию, творческое мышление, готовность принимать и реализовать творческие идеи в соответствии с реальным уровнем развития творческих способностей будущих педагогов в контексте конструктивного взаимодействия [3; 4];

— организация проблемно-поискового образовательного пространства, направленного на непрерывное познание и освоение опыта творческой профессиональной деятельности в соответствии с основными этапами решения творческой задачи: замысел, планирование, исполнение, проверка и совершенствование [7];

— применение активных методов обучения (исследовательских, проектных, дискуссионных, информационно-коммуникативных и др.) и решение изобретательских задач, позволяющих моделировать образовательный процесс как эвристический поиск, проявляя свою «творческую», самостоятельность, инициативность, креативность, воображение и нестандартность мышления [3–5];

— использование рефлексии для самооценки и анализа количественных и качественных результатов, достигнутых в развитии педагогического творчества;

— самоуправление и проектирование обучающимися индивидуальной траектории творческого развития с учетом осознанных профессиональных перспектив и меняющихся социально-экономических условий.

Предлагаемая система компонентов развития педагогического творчества будущих педагогов и педагогические условия его формирования направлены, с одной стороны, на осознание обучающимися своей творческой индивидуальности, а с другой — на возможность ее развития и совершенствования.

Рассмотренные тенденции исследуемой проблемы позволяют заключить, что педагогическое творчество опосредовано целевыми ориентирами современных социально-экономических преобразований, культурно значимыми детерминантами общественного развития и потребностью личности в самоактуализации. Творческая направленность личности педагога является важнейшей объективной характеристикой деятельности педагога-профессионала и ведущим компонентом его личностно-профессионального развития, обеспечивающего осознание своей творческой индивидуальности, перспективное видение способов профессионально-творческого роста, возможность опережающего развития. Способность к творческой деятельности входит в структуру педагогических способностей педагога и может проявляться как на уровне целеполагания и планирования, так и в процессе реализации и организации профессиональной деятельности, обеспечивая качество и развивающий характер учебно-воспитательного процесса. Особенность педагогического творчества состоит в том, что его результатом является прежде всего развитие личности, на которую направлены преобразовательно-творческие процессы, а разработка новых и оригинальных систем, моделей, способов деятельности становится для педагога средством реали-



зации своих возможностей в решении поставленных целей или способов педагогических действий и ситуаций, осуществляемых в процессе профессионального взаимодействия.

Таким образом, теоретические положения и выводы, представленные в публикации, дополняют теорию и методику профессионального образования в решении проблемы развития педагогического творчества обучающихся как ведущей характеристики будущего педагога образовательной организации.

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
2. Бичева И. Б. Развитие творческого мышления обучающихся как условие непрерывного познания и профессионального развития // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 6 (62). С. 675–679.
3. Бичева И. Б. Использование «Древа понятия» как средства познания и самостоятельного поиска знаний студентами // Экономика и социум. 2014. № 4-6 (13). С. 141–148.
4. Бичева И. Б., Булгачева А. В., Трутанова А. В. Формальный метод выдвижения провокационной идеи как метод развития творческого мышления обучающихся в вузе // Инновационные технологии управления : сб. ст. по материалам II Всерос. науч.-практ. конф. / Нижегородский государственный педагогический

- университет им. К. Минина. Нижний Новгород, 2015. С. 139–141.
5. Бичева И. Б., Голубева А. Е., Царева И. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся в образовательном процессе вуза // Символ науки. 2015. № 10–1. С. 152–154.
6. Бичева И. Б., Челнокова Е. А., Агаев Н. Ф. Инновационная подготовка будущего педагога профессионального обучения // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 1 (34). С. 246–250.
7. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Знание, 2001. С. 55–56.
8. Колесникова В. И. Педагогическое творчество и уровни его проявления // Вопросы воспитания: теория и практика. Вып. 15. Сборник научных трудов. Пятигорск : ПГЛУ, 2006. С. 48–64.
9. Левко А. И. Педагогическое творчество и его социально-культурные основания // Образование и воспитание. 2004. № 9. С. 33–44.
10. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
11. Пидкасистый П. И. Подготовка студента к творческой педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие // Начальная школа. 2011. №5. С. 3–4.
12. Прохорова М. П., Семченко А. А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 21.
13. Щеглова С. Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.

УДК/UDC 378

Б. Ю. Васильев

B. Vasilev

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

METHODS OF FORMATION OF MILITARY HIGH SCHOOLS CADETS' MORAL QUALITIES AND VOLITIONAL POWERS

Автором статьи поднимается тема морально-волевого воспитания курсантов военного вуза различными методами (убеждения, постепенно повышающихся трудностей, соревновательным, упражнения), которые обеспечивают формирование у курсантов морально-волевых качеств.

Оценка уровня сформированности морально-волевых качеств курсантов военных вузов (дисциплинированности и организованности, настойчивости и целеустремленности, самообладания и выдержки, терпеливости, смело-

сти и решительности, ответственности, уверенности в собственных силах) позволяет диагностировать готовность обучающихся к выполнению своих профессиональных обязанностей — военной службе.

The article describes the methods of formation of military high school cadets' moral qualities and volitional powers. The experimental diagnostics of formation of assessing the level of moral qualities and volitional powers of military high school cadets (patience, dedication, determination, responsibility) is designed and con-

ducted, which can be taken into account in educational activity of military high schools cadets of different profiles and different specialties.

In the process of formation of moral qualities and volitional powers of military high school cadets there can be used a variety of methods (a method of persuasion, a method of gradually rising challenges, a competitive method, a method of exercise), which provide the formation of students' moral qualities and volitional powers.

Ключевые слова: формирование морально-волевых качеств, воспитание и обучение, средства и методы; физическая подготовка, экспериментальная диагностика.

Keywords: formation of moral qualities and volitional powers; education and training; means and methods; physical training, experimental diagnostics.

Главная роль в формировании высоко-нравственного, интеллектуального, морально устойчивого защитника Отечества отводится военно-учебным заведениям, отвечающим за подготовку высококвалифицированных специалистов военного дела для службы в Вооруженных Силах.

В боевой обстановке в первую очередь требуются боевой опыт, твердость характера, решительность, хладнокровие, умение принимать правильные решения и нести за них ответственность, личный пример, храбрость, забота о подчиненных, доверие солдатам и их поддержка, общительность и простота в отношении с подчиненными (Сивак А. Н., 2014).

Анализ публикаций выявил, что большое внимание нравственному становлению личности в системе воспитания и обучения уделяли И. Кант, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. Они исходили из того, что воспитание личности происходит и как целенаправленный процесс, и как формирование ее под влиянием объективных условий жизни, и как самовоспитание.

П. И. Пидкасистый, И. Ф. Харламов, В. Б. Шапарь считают, что мораль или нравственность представляет собой совокупность исторически сложившихся норм, регулирующих поведение человека в обществе. В связи с чем морально-волевое воспитание является важнейшей составной частью воспитания и включает в себя формирование сознательности, правдивости и честности, дисциплинированности и ответственности, настойчивости и целеустремленности и др. Авторы считают, что одна из главных задач нравственного вос-

питания — привитие курсанту моральных качеств и чувств. Моральные качества курсанта, выступающие как свойство его характера и раскрывающие наиболее типичные черты его поведения, являются важным элементом нравственной ценности личности.

А. Г. Макаров, исследуя проблемы спортивной этики и нравственного воспитания курсантов, использовал методы нравственного просвещения на занятиях физической подготовкой. Автор пришел к заключению, что целенаправленное, планомерное использование различных форм и методов нравственного просвещения на занятиях физической подготовкой и спортом эффективно повышает уровень их нравственного сознания и поведения, расширяет круг нравственных знаний и представлений, уточняет нравственные понятия, оценки и убеждения, переводит их в нормы поведения [6, с. 216].

Под формированием морально-волевых качеств некоторые авторы понимают свойства личности, проявляющиеся в конкретных ситуациях, связанные с преодолением внешних и внутренних препятствий в сочетании с нравственными установками [1, с. 34].

Одними из наиболее значимых морально-волевых качеств личности выступают: дисциплинированность и организованность, настойчивость и целеустремленность, самообладание и выдержка, терпеливость, смелость и решительность, ответственность, уверенность в собственных силах. Формирование личностных качеств, как и формирование личности, происходит посредством деятельности, в том числе на занятиях физической подготовкой, которая имеет большие возможности развития вышеперечисленных качеств.

В практике обучения и воспитания курсантов военных вузов значительное место в повседневной жизнедеятельности занимает физическая подготовка. Она способствует выработке необходимых для службы психических качеств и свойств личности. В этом аспекте возможности учебной дисциплины «Физическая подготовка» отмечаются многими учеными.

Один из основоположников теории физического воспитания, профессор А. Д. Новиков сформулировал одно принципиально важное методологическое положение о том, что любое качество может быть воспитано лишь через деятельность и в процессе деятельности, что «нельзя сделать человека смелым, мужественным, коллективистом одними разговорами об этом. Его надо ставить в условия, требующие проявления указанного качества» [8].



В процессе занятий физической подготовкой в военно-учебном заведении для курсантов многократно создаются условия, в которых требуется проявление таких морально-волевых качеств, как дисциплинированность и организованность, настойчивость и целеустремленность, самообладание и выдержка, терпеливость, смелость и решительность, ответственность, уверенность в собственных силах. Причем целенаправленным подбором средств и методов физической подготовки можно акцентированно воздействовать на курсантов, способствуя тем самым формированию определенных морально-волевых качеств и свойств личности. Разнообразные физические и спортивные ситуации моделируют возможную боевую, служебную и повседневную обстановку. Так, например, сформированная привычка соблюдения требований безопасности и предупреждения травматизма при выполнении физических упражнений переносится в повседневную и служебную деятельность. Постоянное сознательное преодоление трудностей, связанных с регулярными занятиями физической подготовкой, борьба с нарастающим утомлением, возникающим чувством усталости, боли, страха, уверенность в себе при выполнении сложных упражнений, требующих проявления личностных качеств, способствуют формированию морально-волевых качеств.

Учебная дисциплина «Физическая подготовка» в военном вузе включает различные разделы: «Гимнастика и атлетическая подготовка», «Рукопашный бой», «Преодоление препятствий», «Ускоренное передвижение и легкая атлетика», «Лыжная подготовка», «Спортивные и подвижные игры», «Военно-прикладное плавание». Каждый раздел обеспечивает формирование необходимых морально-волевых качеств: дисциплинированности и организованности, настойчивости и целеустремленности, самообладания и выдержки, терпеливости, смелости и решительности, ответственности, уверенности в собственных силах [10].

Физическая подготовка и спорт способствуют привитию военнослужащим чувств ответственности, товарищества и взаимопомощи, верности своему долгу; способности к организации взаимодействия вместе с товарищами по службе в решении различных учебно-боевых задач в сложных условиях [2, с. 91].

Морально-волевая направленность физической подготовки должна быть неременным условием организации и проведения учебных

занятий. Для каждого раздела изучения физической подготовки есть место для проявления волевых усилий с моральными компонентами.

Например, раздел «Лыжная подготовка» ориентирован на формирование таких качеств, как целеустремленность, выдержка, самообладание, чувство товарищества, ответственность за результат [10, с. 92]; в разделе «Рукопашный бой» акцентируется формирование смелости, решительности, самообладания, инициативности, а также способности преодолевать страх, действовать в опасных и напряженных ситуациях, чувства ответственности сильного перед слабым [10, с. 55].

В организацию и проведение занятий необходимо внедрять разнообразные по содержанию и воздействию средства и методы физической подготовки для формирования морально-волевых качеств. Если под содержанием мы понимаем физические упражнения, специальные знания и умения, под средствами — движения и действия, то методы формирования морально-волевых качеств рассмотрим подробнее ниже.

Метод — это «разработанная с учетом педагогических закономерностей система действий преподавателя, целенаправленное применение которых позволяет организовывать определенным способом теоретическую и практическую деятельность обучающегося, обеспечивающую освоение им двигательных действий, направленных на развитие физических качеств и формирование свойств личности» [5, с. 58].

Метод обучения — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования. [9, с. 204]

К методам физической подготовки относятся: метод строго регламентированного упражнения, равномерного упражнения, повторного упражнения, интервального упражнения, игровой, соревновательный, словесного и сенсорного воздействия (показ, разъяснение, команда и т.д.). Многие из этих методов в той или иной мере реализуют одновременно образовательную, воспитательную и развивающую функции и в том числе применяются для воспитания морально-волевых качеств курсантов.

В.И. Селиванов относит методы и приемы формирования морально-волевых качеств к четырем основным группам.

К первой группе можно отнести методы работы, которые непосредственно направлены на сознание человека и преследуют цель создания у него убеждений и понятий, обуславливающих социально одобряемое поведение. Это методы убеждения, включающие разъяснение, чтение, беседу, все формы коллективного обсуждения, где наиболее ярко представлены критика и самокритика.

Во вторую группу объединяются методы, помогающие человеку на практике развивать и закреплять поведенческие навыки.

В третью группу входят многочисленные методы и приемы, побуждающие человека увеличивать волевые усилия, работать над формированием ответственности. Это поощрение (наказание), требование и принуждение.

В четвертую группу В.И. Селиванов включает методы и приемы воспитательной работы над собой — методы самовоспитания [11].

Одним из наиболее эффективных методов формирования морально-волевых качеств признан метод упражнения. А.С. Макаренко указывал на необходимость стремления к тому, чтобы у детей закреплялись хорошие привычки, а для этой цели наиболее важным является постоянное упражнение в правильном поступке [7].

Таким образом, упражнение является основным методом физической подготовки и одновременно методом формирования морально-волевых качеств: дисциплинированности и организованности, настойчивости и целеустремленности, самообладания и выдержки, терпеливости, смелости и решительности, ответственности, уверенности в собственных силах. Оно многофункционально и может быть задействовано для достижения различных целей и выполнения задач одновременно.

Под методикой формирования морально-волевых качеств личности на занятиях физической подготовкой у курсантов военного вуза мы понимаем совокупность следующих методов и приемов:

— методы игровой и соревновательный, поручение и упражнение, стимулирование поведения и деятельности (поощрение и наказание), контроль (анализ результатов деятельности, педагогическое наблюдение, самоконтроль);

— приемы наложения ответственности, поощрения, создания общественного мнения, пробуждения у обучающихся чувства собственной значимости, стимулирования и развития чувства коллективизма и взаимовы-

ручки. Целенаправленное применение данной методики позволяет значительно повысить уровень морально-волевых качеств личности курсантов.

В.К. Калинин отмечает трудности в методике изучения волевых качеств личности. Первое — несоответствие степени волевой напряженности его эффективности. Высокая напряженность не всегда совпадает с высокой эффективностью. Второе — отношение испытуемых к деятельности, выполняемой во время тестирования. Высокое проявление волевых качеств становится возможным только при наличии у испытуемых положительного отношения (эмоций) и стремления достичь максимального результата [3, с. 201].

Анализ научных публикаций показал, что для многих морально-волевых качеств методики оценки уровня их сформированности мало изучены или не разработаны вообще. Отсюда возникает необходимость создания методик, которые позволили бы моделировать ситуации, требующие проявления морально-волевых качеств, количественно измерить степень их проявления. Противоречиями может быть: попытка измерить истинное проявление морально-волевого качества от желания испытуемого или силы мотивации выполнять эксперимент; вычленив морально-волевое качество от уровня развития физического качества. Например, уровень проявления терпеливости, настойчивости, выдержки и самообладания напрямую зависит от уровня развития выносливости. Таких взглядов придерживался Е.И. Игнатьев. Он предложил методике длительного удержания волевого усилия, по которой измерил выносливость к статическому усилию на заданном уровне от максимума. В связи с чем возникла необходимость провести экспериментальную диагностику уровня сформированности морально-волевых качеств средствами физических упражнений.

Цель исследования: проверить эффективность внедрения экспериментальной методики исследования уровня сформированности у курсантов военного вуза таких морально-волевых качеств, как дисциплинированность и организованность, настойчивость и целеустремленность, самообладание и выдержка, терпеливость, смелость и решительность, ответственность, уверенность в собственных силах.

Методика и организация исследования. Эксперимент проводился в 2015/16 году в два этапа на базе кафедры физической под-



готовки Тюменского высшего военно-инженерного командного училища (ТВВИКУ). В нем приняли участие по 30 курсантов 2-го и 4-го года обучения. Мы использовали методы убеждения, постепенно повышающихся трудностей, соревновательный и упражнения.

В нашем исследовании для изучения уровня сформированности указанных выше морально-волевых качеств мы основывались на методических подходах А.И. Высоцкого, Г.А. Калашникова, Н.Д. Скрыбина, которые предлагают испытуемым выполнять упражнения в опасной и неопасной ситуациях.

На первом этапе исследования мы применили метод убеждения и рассказали курсантам о важности формирования морально-волевых качеств, необходимых при выполнении учебно-боевых задач. В практической части экспериментальной методики исследования уровня сформированности морально-волевых качеств курсантов было решено применить такой соревновательный метод, как соперничество

между курсантами 2-го и 4-го годов обучения. В основной части эксперимента мы использовали методы постепенно повышающихся трудностей и упражнения. Выбранным нами упражнением стала ходьба по узкой опоре (бревно шириной 10 см и длиной 5 м) на высоте 30 см и 130 см в неопасных и опасных ситуациях. Условиями упражнения являлись: передвижение на время в военной форме в противогазе, с автоматом в руках в положении «изготовка к бою». Каждый испытуемый должен максимально быстро, не теряя равновесия, преодолеть узкую опору — лицом вперед, спиной назад, левым и правым боком. Перед началом практической части эксперимента курсантам напомнили о применении соревновательного метода выполнения упражнения. Передвижение начиналось по команде «марш» и заканчивалось после пересечения отметки на опоре, результаты фиксировались ручным хронометражом. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня сформированности морально-волевых качеств курсантов в упражнении «ходьба по узкой опоре»

Подразделение	Среднее время на опоре высотой 30 см, с	Среднее время на опоре высотой 130 см, с	Среднее время на опоре высотой 30 см в обмундировании с оружием, с	Среднее время на опоре высотой 130 см в обмундировании с оружием, с
2-й год обучения	10,8	22,5	17,5	40,5
4-й год обучения	11,2	23,9	16,9	39,8

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют, что время преодоления узкой опоры без выкладки на высоте 30 и 130 см лучше у курсантов 2-го года обучения, что выявляет у них такие качества, как ответственность за результат, организованность, исполнительность, дисциплинированность, присущие курсантам младших курсов. После усложнения условий упражнения (метод постепенно повышающихся трудностей): в противогазе, в обмундировании, с оружием — лучшее время выполнения показали курсанты 4-го года обучения. По результатам использования экспериментальной методики на первом этапе исследования с применением методов убеждения, постепенно повышающихся трудностей, соревновательного и упражнения видно, что уровень сформированности морально-волевых качеств, таких как смелость и решительность,

выдержка и самообладание, целеустремленность и настойчивость, уверенность в собственных силах, а также уровень военно-прикладного навыка выше развит у курсантов 4-го года обучения.

На втором этапе исследования мы также применили методы убеждения, соревнования и упражнения. Экспериментальная методика исследования морально-волевых качеств, проверялась упражнением «вис на перекладине», которое выявляет такие волевые качества, как целеустремленность, терпеливость, самообладание и выдержка, решительность и ответственность, уверенность в собственных силах. Условия упражнения: вис на прямых руках на перекладине «до отказа». Оценивалось появление желания прекратить упражнение, при котором курсанты подавали условный сигнал, до полного отказа выполнять упражне-

Таблица 2

Результаты диагностики уровня сформированности морально-волевых качеств в упражнении «вис на перекладине»

Подразделение	Среднее время виса до желания спрыгнуть, с	Общее время виса на перекладине, с	Среднее время виса до полного отказа (время терпеливости), с
2-й год обучения	60,9	150,2	89,3
4-й год обучения	88,9	162,3	73,4

ние. Время фиксировалось по ручному хронометражу: до, после условного сигнала и общее время выполнения. Результаты исследования приведены в таблице 2.

Предложенная нами методика экспериментальной диагностики морально-волевых качеств (целеустремленность, терпеливость, самообладание и выдержка, решительность и ответственность, уверенность в собственных силах) во многом связана с методикой исследования М.Н. Ильиной (выделение волевого компонента по субъективным ощущениям), которая предпринимала попытки вычленить из общего времени, характеризующего выносливость, время, связанное с проявлением волевого усилия [4, с. 579], а также методикой А.И. Высоцкого (определение начала волевого компонента с помощью оксигемометра). Нами было принято за меру проявления морально-волевых качеств время от момента появления чувства усталости (в нашем случае графа 2 таблицы 2) до отказа поддерживать усилие (графа 4 таблицы 2).

Мы считаем, что использованные методы убеждения, упражнения, соревнования и постепенно повышающихся трудностей для формирования морально-волевых качеств эффективны и могут быть использованы на учебных занятиях по физической подготовке в военных вузах с целью формирования значимых морально-волевых качеств. Примененная экспериментальная диагностика морально-волевых качеств курсантов в виде выполнения упражнений «ходьба по узкой опоре» и «вис на перекладине» носит прикладное значение и является доступной для проверки сформированности: дисциплинированности и организованности, настойчивости и целеустремленности, самообладания и выдержки, терпеливости, смелости и решительности, ответственности, уверенности в собственных силах.

При выполнении физических упражнений происходит одновременное влияние на все по-

казатели физического состояния курсантов. Это очевидно, так как все системы человеческого организма тесно взаимосвязаны и взаимобусловлены. Применяя рациональные методы и методику в процессе физической подготовки для диагностики проявления морально-волевых качеств, необходимо использовать разнообразные упражнения по направлению и воздействию в целях формирования морально-волевых качеств и преимущественного воздействия на отдельные стороны физического, интеллектуального и психологического состояния курсантов.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что процесс регулярных целенаправленных занятий физической подготовкой с использованием различных методов способствует формированию не только военно-прикладных навыков и умений, физических качеств, но и морально-волевых качеств и свойств личности курсанта. Регулярное сознательное преодоление трудностей во время регулярных занятий физической подготовкой (например, преодоление нарастающего утомления, ощущение боли и страха) формируют дисциплинированность и организованность, настойчивость и целеустремленность, самообладание и выдержку, терпеливость, смелость и решительность, ответственность, уверенность в собственных силах, способствует укреплению взаимоотношений в коллективе, становлению личности будущего офицера и защитника своего Отечества.

Таким образом, на занятиях физической подготовкой решаются задачи не только развития и совершенствования физических качеств, навыков и умений, но и формирования у курсантов системы мировоззренческих взглядов на роль физической подготовки в военно-профессиональном становлении личности защитника Родины, на всемерную активизацию самовоспитания, стремления стать смелым, сильным, мужественным, на формирова-



ние военно-патриотического идеала, ценностного ориентира в жизни.

1. Васильев Б. Ю., Милованова Н. Г. Возможности учебных дисциплин в формировании морально-волевых качеств у курсантов военного вуза // Вестник Нижегородского государственного университета. 2016. № 1. С. 33–40.
2. Лидерство как определяющее качество для офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации / М. А. Евдокимов, В. Л. Пашута, А. В. Пашута, И. М. Евдокимов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур : Ч. 2, № 5. СПб.: ВИФК, 2010. С. 91–98.
3. Ильин Е. П. Психология воли. СПб.: ПИТЕР, 2000. 288 с.
4. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий : учеб. пособие для вузов. СПб.: Питер, 2011. 701 с.
5. Курамшин Ю. Ф. Теория и методика физической культуры : учебник для вузов. М.: Сов. спорт, 2004. 463 с.
6. Макаров А. Г. Формирование нравственного сознания и поведения курсантов вузов в процессе занятий физи-

ческой подготовкой и спортом : дис. ... канд. пед. наук. Л., 1984. 216 с.

7. Макаренко А. С. Воля, мужество, целеустремленность // Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
8. Новиков А. Д., Матвеев Л. П. Теория и методика физического воспитания. М.: ФиС, 1967. Т. 1. 398 с.
9. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
10. Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации : приказ Министра Обороны Российской Федерации от 21 апреля 2009 г. № 200.
11. Селиванов В. И. Воспитание воли школьника. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1954. 208 с.
12. Яковлев Д. С., Володин В. Н. Эффективность военно-прикладной физической подготовки в военно-инженерном ВУЗе // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (28 ноября 2014 г.). М.: АР-Консалт, 2014. Ч. V. С. 45–46.

УДК/UDC 37.048.45 -058.56

О. В. Игумнова

O. Igumnova

ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОСУЖДЕННЫХ В ИСПРАВИТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

CAREER-ORIENTED EDUCATION OF CONVICTS IN THE CORRECTIONAL FACILITY

Профориентационное воспитание осужденных, отбывающих свое наказание в исправительном учреждении (ИУ), представляет собой специально организованную психолого-педагогическую помощь осужденным, призванную активизировать профессиональное самоопределение осужденных, скорректировать систему их ценностных ориентаций, что способствует повышению эффективности процесса исправления осужденных.

Автором высказана мысль о том, что данное воспитание должно осуществляться социальным педагогом, старшим воспитателем воспитательной колонии (ВК) и начальником отряда осужденных ИУ в тесной взаимосвязи с другими службами исправительных учреждений и общественностью.

В статье предложено качественное описание механизма профессионального самоопределения, сформулированы показатели эффективности профориентационного воспитания осужденных.

Career-oriented education of the convicts serving their sentence in a correctional facility is a specially organized psychological and pedagogical help to the convicts aimed at enhancing prisoners' professional self-determination, at adjusting the system of their values. Ultimately, career-oriented education promotes the efficiency of the process of the convicts' correction.

The author suggests that the education should be carried out by social teachers, senior educators of educational colonies and the inmates' detachment chiefs of convicts in correctional facilities in close relationship with other services of correctional institutions and the general public.

The qualitative description of the mechanism of professional self-determination and the effectiveness indicators of career-oriented education of the convicts are given in this article.

Ключевые слова: профориентационное воспитание, воспитательная работа в исправительном учреждении, профессиональное само-

определение, компоненты профессионального самоопределения, показатели эффективности профориентационного воспитания.

Keywords: *career-oriented education, education in a correctional facility, professional self-determination, components of professional self-determination, effectiveness indicators of the process of professional self-determination.*

Профориентология, являясь отдельной научной отраслью знаний, изучает процессы взаимодействия человека с профессиональной средой и миром профессий [4]. Профессиональное самоопределение занимает одну из центральных позиций профориентологии и обозначает не только готовность оптанта совершить выбор профессии и дальнейшие действия по профессиональному самоотождествлению, построению собственного образа профессионала, уточнению сути успешной самореализации в профессии и т.п.

Профессиональное самоопределение тесно связано с личностным и жизненным видами самоопределений, а значит, оказание психолого-педагогической помощи человеку в кризисные моменты профессионального самоопределения способствует снижению уровня тревожности и проявлений у человека личностных деструкций. Последнее оказывается важным в работе с лицами, склонными или проявляющими признаки девиантного и делинквентного поведения. Особая значимость психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности проявляется в работе с осужденными.

Готовность осужденных к профессиональному самоопределению имеет принципиальное значение для учреждений уголовно-исполнительной системы (УИС), поскольку она затрагивает ценностную систему личности. Влияя на процесс профессионального самоопределения, сотрудники исправительного учреждения (ИУ) оказывают воздействие на сознание человека, мотивируя его к тому, чтобы он проявил интерес к учебной и трудовой деятельности, построению возможных вариантов трудоустройства после отбытия наказания. Сотрудники непосредственно организуют деятельность осужденных в ИУ: социальный педагог воспитательного центра (ВЦ) для лиц, совершивших

преступления в несовершеннолетнем возрасте, старший воспитатель воспитательной колонии (ВК) и начальник отряда ИУ. В дальнейшем перечисленный круг лиц будем именовать воспитателями, так как их основной функционал связан с воспитательной работой [5].

Помимо указанных лиц, вопросами профессионального самоопределения осужденных занимаются образовательные учреждения, находящиеся на территории ИУ, а также сотрудники центра трудовой адаптации осужденных (ЦТАО) ИУ / тюрьмы и учебно-производственных (трудовых) мастерских ВК (далее — **мастерские**).

Существует мнение, что роль воспитателей в работе по формированию у осужденных готовности к профессиональному самоопределению ограничивается координирующей функцией в цепочке: осужденный — образовательное учреждение — ЦТАО / мастерские. Однако мы считаем это мнение ошибочным.

В настоящее время профориентационное воспитание основывается на модели единства трех сфер («хочу», «могу», «надо»). Кратко суть компонентов данного комплекса выражается следующим образом:

1) мотивационный компонент затрагивает сферу «хочу» и предполагает формирование у человека личностной установки (интереса, желания) на выбор профессии, готовности к этому выбору и желания совершать целенаправленные действия по самореализации в профессиональной деятельности;

2) когнитивный компонент связан со сферой «могу» и раскрывается самоопределяющейся личностью в виде знания общественных потребностей в избираемой профессии, знания своих собственных личностных и психофизиологических особенностей, позволяющих или препятствующих раскрытию личности как профессионала;

3) деятельностный компонент отражает сферу «надо» и направлен на формирование у оптанта предпрофессионального и/или начального профессионального опыта и навыков адекватного анализа соответствия личных данных с призванием, способностями и профессиональной подготовкой, образованием и психофизиологическими особенностями самоопределяющейся личности и условиями избираемого трудового поста¹ [3];

¹ Трудовой пост — это ограниченная зафиксированная область приложения сил человека, рассчитанная на создание чего-либо ценного для общества — материальных вещей, информации, полезных обслуживающих действий, функциональных полезных эффектов, эстетических впечатлений, общественного настроения, упорядоченного протекания социальных процессов (по Е.А. Климову).

4) регуляционный компонент также взаимосвязан со сферой «надо» и направлен на формирование у оптанта умений саморегуляции и самокоррекции для достижения желаемого результата, как во время выбора профессии, так и в последующей его профессионализации.

Целенаправленное формирование профессионального самоопределения осуществляется через систему социализации личности. Как правило, социализация направлена на накопление опыта социального взаимодействия в обществе, приближенного к профессиональной сфере деятельности. Социальный опыт и практические знания, умения формируют готовность человека определить свое место в обществе и способы достижения поставленных личных и профессиональных целей. В процессе отбывания наказания в виде лишения свободы опыт социального взаимодействия, с одной стороны, жестко регламентируется правилами внутреннего распорядка ИУ (регулируются порядок и условия исполнения и отбывания наказаний), с другой — изоляцией осужденного от общества. В связи с этим

профориентационное воспитание в ИУ выполняет не только свою основную (профориентационную), но и социализирующую функцию. Эффективность профориентационного воспитания взаимосвязана с умением воспитателя планировать и осуществлять психолого-педагогический процесс в отряде осужденных с учетом этапов развития профессионального самоопределения личности.

В условиях несвободы процесс формирования профессионального самоопределения предполагает эволюцию представления осужденного о трудовой деятельности на основании ранее указанной модели, но в расширенной интерпретации: «хочу — могу — имею — требуется». Задача воспитателя заключается в создании такой воспитательной системы в отряде осужденных, которая способствовала бы формированию у осужденного потребности «прохождения» всех компонентов упомянутой модели. В таблице перечислены основные этапы формирования готовности осужденного к профессиональному самоопределению, движущие силы каждого этапа, его механизмы и происходящие внутренние изменения личности.

Таблица

Механизм поэтапного формирования готовности осужденного к профессиональному самоопределению в условиях отбывания наказания в виде лишения свободы

Этап формирования	Движущая сила	Механизм формирования	Происходящие внутренние процессы
Актуализация необходимости профессионального самоопределения (компонент «хочу»)	Внешняя мотивация объективного характера, внутренняя мотивация	Интериоризация	Осознание «Я-реального» и «Я-возможного»
Самоактуализация (компонент «хочу»)	Преобладание внутренних мотивов деятельности, социально значимые мотивы	Личностное самоопределение	Определение собственных личностных качеств. Нахождение смыслов жизни и места в обществе
Социализация (компоненты «могу» и «имею»)	Внутренние и внешние мотивы. Наличие знаний и умений деятельности	Социальное взаимодействие, приближенное к профессиональной сфере деятельности	Формирование представлений: «хочу» — «могу» — «имею» — «требуется». Формирование профессиональных интересов, намерений и стремлений
Трудовая адаптация (компоненты «могу», «имею», «требуется», «хочу»)	Внешняя и внутренняя мотивации	Обучение осужденного (общее, профессиональное), выполнение им трудовых действий	Формирование позитивного отношения к труду. Закрепление личностных качеств (бережливость, аккуратность и др.) Формирование/совершенствование навыков волевой саморегуляции

Успешность профориентационного воспитания в ИУ в первую очередь зависит от продуманного планирования работы воспитателей на первых двух этапах (этапах актуализации и самоактуализации). На последующих этапах формирования готовности осужденного к профессиональному самоопределению (этап социализации и трудовой адаптации) к профориентационному воспитанию подключаются иные участники (образовательные учреждения, ЦТАО, мастерские), и их роль в указанном процессе становится ведущей, а воспитатель, как было ранее указано, выполняет функцию координатора и модератора данного процесса.

Почему первые два этапа представляются ключевыми в профориентационном воспитании осужденных? Общеизвестно, что спецконтингент ИУ обладает рядом специфических особенностей, затрудняющих в целом процесс их исправления, в том числе и процесс профориентационного воспитания. Перечислим наиболее значимые факторы, влияющие на работу воспитателя.

1. Воспитательная работа с осужденными проводится дифференцированно с учетом вида ИУ, срока наказания, условий содержания в индивидуальных, групповых и массовых формах на основе психолого-педагогических методов². Ограничения в профориентационной работе есть в исправительных колониях (ИК) особого режима для осужденных к пожизненному лишению свободы, а также лиц, отбывающих наказание в ИК в строгих условиях.

2. Существует взаимосвязь жизненных сценариев, свойственных осужденным, отбывающим свое наказание в ИУ, и уровня готовности осужденных к профессиональному самоопределению.

Э. Берн определял жизненный сценарий как некую типичную программу действий, которая закладывается в раннем возрасте под влиянием значимых близких (родителей или лиц их заменяющих) [1]. Данная программа обуславливает поведенческие реакции человека в моменты принятия им жизненно важного решения.

Как правило, для спецконтингента ИУ свойственны жизненные сценарии, отличающиеся жесткостью позиции по типу: «Никогда не делаю ничего подобного и не собираюсь ничего предпринимать» (условно сценарий № 1) или

«Никогда этого не делал раньше» (условно сценарий № 2). Для воспитуемого со сценарием № 1 будет характерно агрессивное восприятие действий воспитателя, направленных на то, чтобы осужденный задумался над проблемами собственного жизненного и профессионального самоопределения. Осужденный, использующий такую поведенческую реакцию на необходимость профессионального выбора/становления, будет проявлять демонстративный тип поведения, провоцировать конфликтные ситуации, открыто уклоняться от мероприятий воспитательно-профориентационного характера. Индивид, склонный к реализации сценария № 2, напротив, не будет вести себя агрессивно, однако постоянно будет прибегать к тактике молчаливого избегания выполнения требуемых от него действий.

3. Существенным оказывается влияние возрастных и гендерных особенностей осужденных на профориентационное воспитание и профориентационную работу с ними.

Следовательно, на этапах актуализации и самоактуализации воспитатель устанавливает контакт с осужденными, определяет пути минимизации влияния перечисленных негативных факторов, выстраивает основу для ценностной переоценки осужденными своего образа жизни, формирования у них мотивов к использованию иных способов самоутверждения и самореализации в жизни без применения навыков криминального поведения. Системность, логичность действий воспитателя на указанных этапах работы с осужденными позволит повысить активность последних и будет способствовать тому, чтобы осужденные переходили из состояния пассивности в состояние самоопределяющейся личности. Следует подчеркнуть, что универсального алгоритма профориентационного воспитания осужденных не существует. Вместе с тем некоторые обобщения можно сделать. Сгруппируем рамочные (примерные) мероприятия, которые целесообразно проводить с осужденными в процессе профориентационного воспитания в соответствии с упомянутыми этапами.

Итак, на этапе актуализации необходимости профессионального самоопределения воспитатель в первую очередь должен инициировать процессы осмысления осужденными важности ведения правопослушного образа жизни

² Статья 110. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации. Режим доступа: <http://ppt.ru/kodeks.shtml?kodeks=18&page=110> (дата обращения: 20.01.2016).



и роли профессионального самоопределения в этом процессе. Данная задача может реализовываться через следующие воспитательные действия:

1) разъяснение осужденному его обязанностей и прав, условий отбывания наказания, применения по отношению к нему мер поощрения и наказания за (не)выполнение порученных заданий (в том числе трудовых);

2) проведение индивидуальной воспитательной работы, направленной на выяснение отношения осужденного к труду;

3) проведение групповой воспитательной работы социально-правового характера, разъясняющей преимущества активного участия в профориентационных мероприятиях, трудовой деятельности и иных воспитательных мероприятиях;

4) проведение индивидуальных бесед, направленных на формирование активной жизненной позиции (желания уточнить образ «Я-реальный», определить жизненные перспективы через призму профессиональной деятельности, имеющихся трудовых навыков, потенциальных способностей).

В результате предпринятых педагогических усилий у осужденных должна сформироваться активная жизненная позиция к самому себе и миру.

Этап самоактуализации призван формировать личностное и профессиональное самосознание. Оно формируется через осознание осужденными смысла собственной деятельности и умение ориентироваться в мире профессий.

Таким образом, помогая осужденным осознать причину возникшей проблемы в поиске правовых способов разрешения конфликта, в определении основных требований общества к человеку, попавшему в трудную ситуацию, воспитатель воздействует на процессы их профессионального, личностного и жизненного самоопределения. На этом же этапе в задачи воспитателя входит знакомство осужденных с наиболее востребованными видами профессий на рынке труда, формирование у осужденных представления о взаимосвязи получаемого образования/профессии с возможностью практики как во время отбывания наказания, так и после освобождения. Здесь возможны следующие варианты работы:

1) проведение групповых практических занятий по решению задач, приближенных к реальным (проецирование ситуаций на личность осужденного);

— описание ситуаций, которые свойственны осужденным;

— предложение возможных способов разрешения проблемы (по типу тестов на множественный выбор);

— обсуждение имеющихся вариантов и выбор наиболее оптимального выхода из затруднения;

2) проведение групповых занятий (бесед) с элементами обсуждения вопросов перспективности получения осужденными основного профессионального образования/дополнительных трудовых навыков: цель обучения, построение достижимых ориентиров профессионального пути и определение их влияния на будущее осужденных;

3) проведение профориентационных занятий с участием службы занятости, социальных работников ИУ, представителей образовательных учреждений, ЦТАО/мастерских:

— лекций социально-экономического характера;

— ярмарок профессий;

— коллективного составления профессиональных программ отдельных профессий и т.п.;

4) проведение культурно-массовых мероприятий: «Знаток профессий», «Народный умелец» и т.д.;

5) просмотр специализированных фильмов/видеосюжетов;

6) организация встреч с интересными людьми (профессионалами, известными личностями и др.);

7) проведение занятий, направленных на обучение осужденных способам самостоятельного поиска информации о профессии.

Работа воспитателя на *этапе социализации* направлена на формирование у осужденных потребности изучить собственные психофизиологические, личностные особенности, способности; потребности к самовоспитанию лично и профессионально значимых качеств. В результате воспитательных действий осужденные должны сформулировать для себя примерный образ «Я-профессионал», поэтому социализация осужденных предполагает реализацию таких мероприятий, как:

1) проведение индивидуальных/групповых консультаций с участием психолога по вопросам определения психофизиологических, личностных особенностей, способностей осужденных;

2) привлечение осужденных к участию в программах психологической коррекции поведения, формирования умения контролировать свои эмоции;

3) построение плана совместных действий с образовательными учреждениями по профориентации осужденных;

4) привлечение осужденных к общественно полезному труду на территории ИУ, закрепленной за отрядом;

5) проведение занятий, на которых осуществляется психологический анализ содержания профессионального труда и требований к психологической сфере личности;

6) проведение занятий/воспитательных мероприятий, на которых моделируются ситуации профессионального общения или нравственного выбора в рамках трудовой (профессиональной, образовательной) деятельности;

7) проведение смотров-конкурсов среди бригад по вопросам эстетического и профориентационного воспитания осужденных.

Этап трудовой адаптации взаимосвязан с формированием допрофессионального (для воспитанников ВК) и профессионального (для других ИУ) опыта деятельности осужденных и навыков саморегуляции. Воспитатель должен создать условия:

— для закрепления профессиональных/трудовых навыков;

— формирования навыков планирования профессионально ориентированных действий;

— формирования волевых качеств по эмоциональной саморегуляции.

С этой целью следует:

1) формулировать осужденному поручения, требующие применения опыта работы или его формирования.

2) привлечение осужденных к участию в кружковой работе;

3) проводить групповые занятия с участием представителей ЦТАО, мастерских для ознакомления осужденных с профессией, структурой производства и профессиональной деятельностью;

4) проводить конкурсы, нацеленные на выявление умений осужденных планировать свою трудовую/профессиональную деятельность (совместно с образовательными учреждениями при ИУ и ЦТАО/мастерских);

5) организовывать и осуществлять трудовую деятельность в ЦТАО/мастерских (реализуется не воспитателем, а соответствующими службами ИУ).

Итак, если профориентационное воспитание носило целенаправленный, системный и систематичный характер, то осужденный начинает ощущать себя субъектом деятельности, который может и хочет преобразовывать со-

циальную и профессиональную среды. В этом случае осужденный начинает понимать общественную значимость труда, стремится найти свое место в мире труда, который он воспринимает в качестве средства социализации и самореализации в обществе. Следовательно, осужденный начинает проявлять признаки готовности к профессиональному самоопределению и последующей (после отбытия наказания) профессионализации.

В условиях своей повседневной деятельности воспитатели могут осуществлять мониторинг успешности проводимого ими профориентационного воспитания. Показателями успешности деятельности воспитателей являются:

— степень личного участия осужденного/воспитанника в воспитательных мероприятиях профориентационного характера (показывает успешность этапа актуализации необходимости профессионального самоопределения). Возможные уровни проявления показателя: 1) слушает с интересом, но не задействован в самих мероприятиях; 2) принимает участие в обсуждении проблем, связанных с профессиональным самоопределением; 3) активно принимает участие в подобных мероприятиях; 4) высказывает пожелание в проведении в отряде профориентационных мероприятий и т.п.;

— снижение проявления уровня агрессивности у осужденного / воспитанника во время воспитательных мероприятий профориентационного характера (этапы социализации и трудовой адаптации);

— участие в программах психологической реабилитации (этапы социализации и трудовой адаптации). Возможные уровни проявления показателя: 1) соглашается с необходимостью участия в подобных программах; 2) участвует в программах, направленных на выявление своих психофизиологических и личностных особенностей, знание которых помогает правильно оценить свои возможности в профессиональной деятельности; 3) участвует в программах, направленных на формирование навыков психоэмоциональной саморегуляции и других программах, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение; 4) стремится сформировать в себе волевые качества и др.;

— повышение мотивации к обучению, приобретению навыков допрофессиональной/профессиональной деятельности (этапы самоактуализации, социализации и трудовой адаптации).



Все вышеперечисленные доводы говорят о том, что профориентационное воспитание должно стать обязательной частью психолого-педагогической работы воспитателей исправительного учреждения.

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб., 1992. 400 с.
2. Гудкова Е. В. Основы профориентации и профессионального консультирования: учеб. пособие / под ред. Е. Л. Солдатовой. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 125 с.
3. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. М.: Культура и спорт: ЮНИТИ. 1998. 350 с.
4. Мордовская А. В., Панина С. В., Макаренко Т. А. Основы профориентологии: учеб. пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2014. 237 с.

5. Об утверждении Правил внутреннего распорядка исправительных учреждений [Электронный ресурс]: приказ Минюста РФ от 3 ноября 2005 г. № 205 (ред. от 12.02.2009, с изм. от 07.02.2012). URL: <http://base.garant.ru/1354625/> (дата обращения: 03.10.2016).
6. Об утверждении Примерного положения о центре трудовой адаптации осужденных или учебно-производственной (трудовой) мастерской учреждения, исполняющего уголовные наказания в виде лишения свободы, и Примерного положения о лечебно-производственной (трудовой) мастерской учреждения, исполняющего уголовные наказания в виде лишения свободы [Электронный ресурс]: приказ Министерства юстиции Российской Федерации от 1 апреля 2008 г. № 80. URL: <http://base.garant.ru/12159875/> (дата обращения: 14.06.2016).
7. Основы профориентологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Вершинин, М. С. Савина, Л. Ш. Махмудов, М. В. Борисова. М.: Академия, 2009. 176 с.

УДК/UDC 378

А. В. Кандаурова

A. Kandaurova

СОЦИОКОГНИТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ СОВЛАДАНИЯ В ОСНОВЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ

SOCIO-COGNITIVE MECHANISM OF COPING AS THE BASIC ASPECT OF TEACHERS' PREPARATION FOR SOCIAL CHANGES

В статье рассматривается социокогнитивный механизм совладания с изменениями, разработанный в русле дифференциальной и когнитивной психологии, опирающийся на концепцию совладающего интеллекта; анализируется состояние современного педагога, находящегося под влиянием социальных изменений, теряющего свою профессиональную эффективность, переживающего стресс и психоэмоциональное напряжение в повседневной жизни.

The article discusses the socio-cognitive mechanism of coping with the changes, developed in line with the differential and cognitive psychology, based on the concept of coping intelligence. The author examines the state of the modern teacher, being under the influence of intense social changes, losing his professional efficiency, experiencing stress in everyday life.

Ключевые слова: образовательное пространство, педагог, социальные изменения, совладающий интеллект, адаптационные возможности.

Keywords: educational environment, teacher, social changes, coping intelligence, adaptive capabilities.

На страницах научной и популярной литературы, в СМИ рассуждают о необходимости изменений как стратегическом ресурсе дальнейшего развития общества. Вместе с тем последствия происходящих изменений не всегда конструктивны, что находит отражение в популяризации таких дефиниций, как общество риска, сопротивление изменениям, совладание с изменениями, субъект социального риска.

Образовательное пространство, являясь полноценным компонентом социального пространства, подвержено влиянию всех изменений, но они в рамках социологической и философской методологии рассматриваются как частный случай социальных изменений. Между тем сегодня в образовательном пространстве продолжают меняться все компоненты — субъекты образовательных отношений; содержание и формы обучения и воспитания; применяемые технологии и приемы; формат образования на фоне глобальной информатизации и развития компьютерных технологий, нормативно-правовая база, система социального взаимодействия и т.д. Безусловно, современное образовательное пространство должно ме-

няться. Как отмечал Э. Тоффлер еще в середине прошлого века, «школы наши обращены в прошлое и сориентированы не на нарождающееся новое общество, а на уже отжившую систему...» [6]. И. М. Лоскутова убеждена, что «образовательное пространство как компонент социального пространства не успевает адаптироваться к происходящим социальным изменениям, продуцируя различного рода риски» [4, с. 5]. Сегодня состояние отечественного образовательного пространства в условиях социальных изменений выступает предметом различных исследований в философии образования, социологии, педагогике (Акулова О. В., 2004; Гам В. И., 2009; Даутова О. Б., 2011; Дюжакова М. В., 2009; Лоскутова И. М., 2014; Пискунова Е. В., 2005; Рытов А. И., 2013; Чекунова Е. В., 2012 и др.). Системного исследования влияния динамичных социальных изменений на отдельного человека, в частности на педагога, не проводилось. Справедливости ради следует сказать, что в некоторых социологических и психологических источниках роль и значение субъекта изменений в целом не остаются без внимания. Так, в работах А. Щюца подчеркивалось, что «во всеобъемлющем процессе социальных изменений человек теряет "социальную навигацию"» [8, р. 67]. П. Штомка ввел метафору «культурная травма», возникающую в ответ на травмирующий характер социальных перемен для всех сфер общественного устройства и повседневной жизни людей [7, с. 8]. Ближе всех к проблеме отдельного человека, переживающего стрессы под влиянием происходящих изменений, подошел Э. Тоффлер. В своей работе «Шок будущего», опубликованной на русском языке еще в 1970 году, автор глубоко анализирует состояния человека в условиях перманентных изменений, определяя характер этих состояний как дезадаптацию, деструкцию [6]. Среди отечественных ученых следует выделить Г. М. Андрееву, которая позицию современного исследователя в гуманитарных науках связывает с определением места и роли человека в контексте изменений, поскольку «единственным условием выживания человека является степень понимания того, что происходит вокруг, более или менее адекватная его интерпретация» [1]. В. А. Ядов считает, что изменения современности оказывают травмирующее влияние не столько на общественные структуры, сколько на внутреннее психическое самочувствие граждан, и подчеркивает необходимость гуманитарных исследований человеческой повседневности [9]. В своей работе

Э. Тоффлер разрабатывает теорию адаптации человека, переживающего шок будущего, и утверждает, что травмирующее влияние на человека оказывают не столько направление или содержание изменения, сколько скорость происходящих перемен. То есть шок будущего обусловлен разрывом между скоростью изменений и ограниченной скоростью человеческой реакции и адаптации.

Очевидно, что скорость изменений, происходящих сегодня, вызывает еще больший шок у людей, снижает их адаптационный ресурс, поскольку вряд ли за полвека возросли психофизиологические возможности человеческого организма [2]. Уникальные исследования влияния изменений на здоровье проводились Р. Рзем и Т. Холмсом, в результате обоснована шкала стрессогенности жизненных событий, доказано, что пределы физической (физиологической) адаптации человека не безграничны; жизненное изменение требует физиологической «оплаты»; непрекращающаяся необходимость адаптации (чрезмерного возбуждения эндокринной системы) влечет за собой сначала сопротивление, затем — утомление и вплоть до апатии и истощения организма. О негативном, разрушающем влиянии стресса на физиологическое и психическое здоровье писали также Л. Леви и Х. Селье [2; 5].

Осознавая, что изменения — неотъемлемая часть современности, что они «есть суть самой социальности» (П. Штомка); что «никто не может жить, не переживая определенной степени стресса» (Г. Селье); что «изменения — сама жизнь» (Э. Тоффлер), подчеркнем деструктивное влияние изменений на профессиональную педагогическую деятельность в целом и на педагога в частности. По словам Г. М. Андреевой: «Бурный темп социальных изменений ... требует от человека не только большей адаптации к социуму, но и умения «совладать» с новой ситуацией, <...> лучше понять, как соотносятся наши знания о мире с изменениями в нем» [1].

В современных научных исследованиях частично поднимается проблема субъекта изменений. Так, А. И. Прихидько изучает адаптацию ученых к социальным изменениям; адаптацию российских бизнесменов к социальным изменениям изучает Е. В. Юнина; проблемой идентичности личности в условиях социальных изменений занимается Е. П. Белинская; личностные характеристики подростков в условиях социальных изменений России исследует Ю. И. Бородачева. Интрес к влиянию из-



менений на личность учителя или его профессиональную деятельность сосредоточен в основном в области психологии (Н.Ю. Андреева, О.И. Бабич, О.А. Богданова, Д.А. Кутузова).

Между тем к настоящему времени в гуманитарных науках сложилась достаточная теоретическая и методологическая база для изучения человека в сложных повседневных ситуациях, например благодаря развитию дифференциальной психологии. От того, насколько эффективно человек справляется с разрешением сложных ситуаций, ситуаций неопределенности выбора, риска изменений, зависит не только психологическое и социальное благополучие отдельного человека, но и эффективность его профессиональной деятельности. Решению данной задачи посвящены исследования Р.А. Зачепиского, Б.А. Бодрова, А.А. Налчаджяна, В.И. Лебедева, О.Н. Кузнецова, Ф.Е. Васильюк, Г.С. Кочарян, А.С. Кочарян, Л.И. Анцыферовой, А.В. Либиной, А.В. Либина.

В поиске методологических подходов подготовки педагогов к социальным изменениям, к сохранению личностной и профессиональной эффективности нам импонирует концепция совладающего интеллекта (А.В. Либина и А.В. Либин)[3]. Подсовладающим интеллектом А.В. Либина и А.В. Либин понимают личностные и психические процессы, характеризующие взаимодействие человека с конкретными жизненными ситуациями с точки зрения успешности или неуспешности результата этого взаимодействия; совладающий интеллект тесно связан с личностной компетентностью, позитивным психологическим опытом. В рамках данной концепции традиционные стратегии защиты противопоставляются стратегиям совладания. «Защитными стратегиями называются неэффективные (с точки зрения результата), неоптимальные (с точки зрения внутренних затрат) и неконструктивные (с точки зрения целесообразности) способы взаимодействия человека со сложными жизненными ситуациями. Совладающие стратегии отражают эффективные, оптимальные и конструктивные способы приложения человеком усилий для разрешения возникшего затруднения» [3].

Находясь в ситуации перманентных и объективных изменений, педагог испытывает неопределенность, сложность выбора и опасение рисков последствий. Постоянное переживание аналогичного состояния приводит к затяжному стрессу, психоэмоциональным и психосоматическим расстройствам. В таком состоянии педагог любое следующее изменение

воспринимает естественным сопротивлением. На фоне истощающихся адаптационных возможностей и информационной перегрузки педагог не пытается разобраться и осмыслить изменение. Так, согласно проведенным нами исследованиям, 68% практикующих педагогов негативно воспринимают любое изменение; 100% — испытывают и выражают сопротивление, при этом 80% сопротивлений связаны с недостаточной организацией внедрения изменения. Среди опрошенных педагогов 84% подтвердили снижение мотивации к самообразованию и саморазвитию, в том числе по причине ограниченности во времени, запаздывания в освоении информационно-технических средств по сравнению со своими учениками; 76% педагогов считают актуальной проблему снижения адаптивного личностного ресурса в силу расширения социально-ролевого функционала педагогической деятельности в условиях изменений.

С опорой на концепцию совладающего интеллекта (А.В. Либина и А.В. Либин), концепцию социальных представлений (С. Московичи), имеющиеся наработки в дифференциальной и когнитивной психологии (Г.М. Андреева, Ю.А. Карпова) для педагогов был разработан субъективный социокогнитивный механизм совладания с изменениями, прошедший апробацию в системе повышения квалификации. Безусловно, поведение человека в социальной ситуации детерминировано рядом личностных психологических характеристик, опытом социального взаимодействия и опытом психологического переживания, что является вариативным компонентом механизма. Инвариант включает четыре этапа.

Первый этап: *осознание — сопротивление*, при котором педагог осознает необходимость и объективность изменения, но испытывает напряжение, раздражение, неопределенность, возможность рисков и в результате сопротивляется. Например, внедрение новых ФГОС, освоение нового информационно-технического учебного оборудования, освоение новых ролей и функций в педагогической деятельности, скажем, при реализации инклюзивного подхода.

Второй этап: *осознание — принятие*, когда в процессе изучения содержания изменения, прогноза его последствий, результатов внедрения у педагога снижается степень напряженности, неопределенности, минимизируется сопротивление, и педагог принимает изменение (объективация — по С. Московичи и «схватывание» — по Г.М. Андреевой).

Третий этап: *адаптация — совладание*, который требует саморазвития педагога в процессе субъектной активности, рефлексии, творчества, самостоятельного осмысления изменения, что позволяет адаптироваться к изменению («натурализация» — по С. Московичи и «адаптация социальной идентичности и социальной идентификации» — по Г.М. Андреевой).

Четвертый этап: *адаптация — самоизменение*, который является собой результат профессионально-личностного развития педагога: полное совладание с изменением приводит к повышению компетентностей (профессиональных, социальных, функциональных) и способствует самоизменению.

Анализ поведения педагогов на семинарах и тренингах по апробации механизма позволяет заключить:

— во-первых, педагоги действительно нуждаются в помощи. Участники семинаров характеризовали свое состояние как усталость, апатия, загруженность, отсутствие радости в профессиональной деятельности, бесконечная работа «на опережение»;

— во-вторых, этап «осознание — принятие» идет труднее всего. Скорее всего, это объясняется все той же консервативностью педагогической профессиональной группы и непринятием новой информации по причине информационной перегрузки;

— в-третьих, если первые два этапа прошли успешно и педагоги признали необходимость и объективность перемен, приняли их

и готовы меняться, то этапы, связанные с творчеством и саморазвитием, вызвали у педагогов не только положительные эмоции, но и способствовали раскрытию новых сил, способностей и творческих идей.

Безусловно, социокогнитивный механизм совладания с изменениями требует дальнейшей апробации и обоснования. Но уже первые эмпирические данные подтверждают необходимость развития данного направления в системе повышения квалификации педагогических работников.

1. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие. М.: Аспект-пресс, 2004. 288 с.
2. Кандаурова А. В. Влияние социальных изменений на личность и профессиональную деятельность педагога: пределы адаптации // Специфика педагогического образования в регионах России. 2016. № 1 (9). С. 16–19.
3. Либина А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. М.: ЭСМО, 2008. 450 с.
4. Лоскутова И. М. Образовательное пространство в обществе риска : дис.....д-ра социолог. наук. М., 2014. 371 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Виеда, 1992. 112 с.
6. Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. М.: АСТ, 2002. 557 с.
7. Штомпка П. Культурная травма в посткоммунистическом обществе (статья вторая) // Социс. 2001. № 2.
8. Шюц А. Структура повседневного мышления // Избранное: мир, светящийся смыслом / пер. с нем. и англ. В. Г. Николаева и др. ; сост. Н. М. Смирнова. М.: РОССПЭН, 2004.
9. Ядов В. А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций: Курс лекций для студентов магистратуры по социологии. Изд. второе, испр. и доп. СПб.: Интерсоцис, 2009. 138 с.

УДК/UDC 371.12

С. И. Краснов

S. Krasnov

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СПОСОБА ПОНИМАНИЯ В ПРОЕКТНЫХ СИТУАЦИЯХ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

FORMATION OF INDIVIDUAL WAYS OF UNDERSTANDING IN DESIGN SITUATIONS AS A CONDITION OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Автор ставит проблему построения профессиональной траектории педагога к вершинам мастерства, связывая ее с ситуациями личностного саморазвития, основанными на изме-

нении его способа понимания проблемных ситуаций. Такое изменение способа понимания он называет трансцендирующим. В статье выделяются условия его формирования в проблемных



ситуациях в процессе проектирования педагогом своего профессионального развития.

The author suggests the problem of building the teacher's professional trajectory to the heights of excellence, linking it with situations of personal self-development based on changing their ways of understanding problem situations. The author calls this change in the ways of understanding as transcending. The article gives the conditions of its formation in problematic situations in the process of teacher's designing of their professional development.

Ключевые слова: ситуации развития деятельности, уровни профессионального развития педагога, способ понимания ситуаций развития, трансцендирующее понимание.

Keywords: activities development situations, levels of teacher's professional development, a way of understanding development situations, transcending understanding.

Динамика социальных изменений формирует запрос на развивающуюся систему образования, воспитывающую в идеале инновационную личность. Однако исторически сложившаяся в нашей стране в советский период массовая общеобразовательная школа была задумана и сформирована как функционирующая система, которая не должна включать в себя функцию саморазвития. Новые цели и задачи ставит ей и в настоящее время система государственного управления, а педагогические коллективы продолжают являться простыми «проводниками» соответствующей образовательной политики. Причем циклы преобразований в последние десятилетия сверху накатываются на школу волна за волной со все меньшими интервалами. Сложившаяся система управления, основанная на принуждении государством педагогов к реализации не ими поставленных целей, на практике приводит только к массовой имитации освоения педагогами ненужного и чаще всего непонятого нового. Однако когда мы имеем дело с взрослым человеком, то процесс его подлинного развития, в том числе профессионального, может быть только саморазвитием, то есть развиваются, если «включены» его «внутренние ресурсы», ценности, личностная рефлексия; наличие и понимание проблем в реализации дела, которое он «делает» своим, а также целеполагание, проектирование, самоорганизация и т.п. Следовательно, внутри образовательного учреждения **необходимо создание специальной системы организации проект-**

ной педагогической деятельности, направленной сначала не столько на развитие школы, сколько **на становление педагогов как субъектов своей деятельности**. Очевидно, для осуществления любой, в том числе и профессиональной педагогической, и инновационной, деятельности прежде всего необходим субъект, то есть человек, способный ставить цель, разрабатывать средства для ее достижения и брать на себя ответственность за ее реализацию.

Российский методолог Г.П. Щедровицкий развивал понятие о деятельности как имеющей принципиально коллективный, системный характер. Отношение деятельности к проекту следующее. Вся известная нам деятельность есть функционирование воплотившихся в истории человечества проектов, после успешной реализации которых в культуре описаны нормы и правила достижения поставленных целей. Но в любой «живой», реально протекающей деятельности всегда есть ситуативная составляющая, немного «искажающая» ее результат. Например, уникальное понимание и всегда разный набор ценностей разных людей, многообразие традиций, специфика социальных связей и отношений в конкретной организации и т.д. Эта ситуативная составляющая и есть потенциальное поле проблематизации нормативно протекающей деятельности и начало нового проектирования. Все зависит от отношения человека, находящегося в проблемной ситуации. Если в специально организуемой им рефлексии он обнаруживает эту ситуативную составляющую, очерчивает поле проблемы, останавливает деятельность по норме и начинает разрабатывать идею преодоления проблемы, то он фактически вышел в проектный режим.

Зададимся вопросом: «Все ли педагоги сегодня способны проектировать, осуществлять инновационную деятельность?». Ответ будет не очень утешительным: «Конечно, нет».

Как и в любой другой массовой профессии, в педагогической деятельности за годы становления системы среднего образования произошла профессиональная стратификация. Рассмотрим профессиональное развитие педагога как восхождение с более низкого уровня качества выполняемой им деятельности к более высокому и дадим название занимаемой им на каждом уровне профессионально-деятельностной позиции. Проводя последние 25 лет проектные и экспертные семинары с педагогами школ разных ре-

гионов нашей страны, мы отметили повторяющиеся и все время презентующие себя шесть профессионально-деятельностных позиций в рамках сложившейся массовой педагогической практики. Профессионально-де-

ятельностная позиция является, с одной стороны, отражением уровня личностного развития и определяет возможность выполнять деятельность определенного уровня качества — с другой.

Таблица 1

Профессионально-деятельностные позиции педагогов на разных уровнях качества выполняемой ими деятельности

Позиции	Отношение к цели и средству деятельности	Способ самоопределения в проблемной ситуации
Иждивенец	Цели, средства деятельности отсутствуют	Проблемы не видит
Имитатор	Цель чужая, средств нет	Уход от проблемы. Результат деятельности отрицательный
Специалист	Цель чужая, средства чужие	Перекалывание ответственности на других. Выполнение деятельности с положительным результатом возможно только в «штатных ситуациях»
Мастер	Цель, средства свои	Проблемные ситуации преобразует в нормальные
Новатор	Новые и свои цель и средства	В проблемных ситуациях создает новые образцы деятельности
Классик	Цели и средства, являющиеся эталонными	Предлагает оформленный образец решения проблемной ситуации

Позиция «иждивенец» является исключительной и в системе образования почти не встречается. В эту категорию попадают люди, «по связям» попавшие на эту работу (деятельность), нормы выполнения которой временно недостаточно четко зафиксированы. В любой школе есть некоторое количество педагогов, не способных выполнить нормы. У «имитатора» есть заимствованная чужая цель деятельности и отсутствуют средства ее достижения. Естественно, результат его деятельности будет всегда отрицательным. В каждой школе есть «специалисты» — простые реализаторы не ими созданных программ. Собственно они и есть костяк того, что мы называем педагогическим коллективом. В результате полученного педагогического образования у них и цели, и средства чужие, и положительный результат своей деятельности они могут гарантировать, только если выполняются все необходимые нормативно зафиксированные условия. Также практически в любой школе есть «мастера». Их немного. Если основная часть в школе — это специалисты, то профессионалов-мастеров своего дела — два-три. Но именно они способны преобразовать проблемные педагогические ситуации в нормальные за счет смены способа деятельности и обеспечить положительный результат об-

разовательной деятельности. У мастеров есть понимание норм педагогической деятельности, поставлена профессиональная рефлексия, и потому постоянно нарабатываются собственные средства деятельности, оформляющиеся в самостоятельную педагогическую концепцию. Редкий случай в любой, в том числе и педагогической, деятельности — появление «новатора». К «классикам» педагогической деятельности, имена которых золотыми буквами вписаны в педагогическую культуру, можно отнести, например, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци. Они авторы своей деятельности, разработчики оригинальных педагогических концепций. В этой позиции заключается и вершина педагогического профессионализма, и реализация своего жизненного призвания. Профессионально-деятельностные позиции педагогов «мастер», «новатор» и «классик» являются одновременно и субъектными, и требующими развития своей **личностной** позиции, формирующими способности к проектированию.

В.В. Давыдов считал, что личностью обладает творчески, свободно и талантливо действующий человек, создающий новые формы общественной жизни. «Труд подлинно творческим бывает тогда, когда он является — в отличие от труда по принуждению — свободным самоосуществлением субъекта, цели которого он



ставит сам» (Маркс К., Энгельс Ф., Собр. соч. Т. 3. С. 71). Именно поэтому всякий индивид, реализующий в своей жизни свободный труд или другие производные от него формы деятельности, обладает личностным началом. То есть личность — человек и педагог, как это и показано в позициях «мастер», «новатор» и «классик», сам ставит себе цель и сам разрабатывает средства ее реализации. Он становится заказчиком, автором, организатором и ответственным исполнителем своего жизненного проекта. В деятельности личностное начало позволяет человеку самоопределяться не только профессионально, но и ценностно. В ценностном самоопределении речь идет о жизненном призвании. Но в этом отдельном человеке, в поставленной им цели живут культурная традиция, мышление и творчество его предшественников и вступающих с ним в коммуникацию современников.

Личностный уровень педагога обнаруживается прежде всего в творческом отношении к различным формам общественной жизни, и уже через это — в творческом созидании и самого себя. Мы рассматриваем субъект как личность лишь тогда, когда замечаем в нем реальное преобразование предметной действительности, культуры и самого себя, то есть реальный акт творчества. Польский психолог К. Обуховский отмечал: «С нашей точки зрения, личностный уровень психологической организации индивида — это способ овладения человеком своим будущим... при помощи творческих действий» (Обуховский К. «Психологическая теория строения и развития личности»). Несомненно, имеется прямая корреляция между уровнем личностного развития человека и его творческими возможностями.

«Место человека в жизни может быть выбрано, найдено, завоевано, спроектировано им самим, по его собственной воле и свободному, осознанному выбору. В этом случае говорят о выборе субъектом позиции в жизни, о личностном самоопределении. Позиция — это наиболее целостная характеристика человека как личности. Личность — это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в жизни, в обществе, в культуре» [9]. Получается, что в личностном способе жизни просто должно иметь позицию.

Дадим определение позиции, являющейся интерпретацией понятия, данного Ю.В. Громыко [4]. Позиция — обнаруживаемый в ходе коллективной работы в проблемной ситуации индивидуальный способ понимания происхо-

дящего, задаваемый имеющимся у человека набором средств, необходимым для реализации его ценности, и определяющий его последующую деятельность. Из этого определения понятно, что решающее значение для формирования личностной позиции имеет **способ понимания**. Под способом понимания человека нами предварительно подразумеваются выделяемые им условия (ситуации) для принятия ответственного решения, позволяющие ему начать движение в направлении, соответствующем его представлению о благе. Способ понимания может быть обнаружен отдельным человеком в проблемной ситуации в коллективном мыслительном проектировании. Проблемная ситуация характеризуется невозможностью реализации определенной ценности, и она ставит педагога в условия, требующие от него необходимости делать выбор, принимать ответственное решение.

Проектная ситуация отличается от проблемной тем, что включает в себя, кроме проблемности, понимаемой как состояние внутреннего противоречия в связи с невозможностью реализации актуальной ценности, также установку на преобразование действительности в соответствии с этой ценностью, инициативность в поиске возможных ресурсов и появляющихся в этой связи дополнительных возможностей. Самым существенным элементом проектной ситуации является опережающее явление проблемности активное самоопределение педагога. Именно обнаружение и развитие своего способа понимания дает возможность развития собственной личностной и профессионально-деятельностной позиции, способности к самопроектированию.

Понимать — значит **«обладать способностью извлекать смысл из чего-либо; постигать образ мыслей, состояние, настроение и т.п. кого-либо; иметь ту или иную точку зрения на что-либо»** [7]. «Когда осуществляется понимание, человек часто восклицает: «Я впервые понял!» Хотя все, что он понял, впервые. Невозможно понять во второй раз то же самое. Речь идет о воспроизведении конкретного акта, в ходе которого если человек впервые в жизни нечто понял, если это состоялось, — он уже изменился» [3]. Понимание — акт, в результате которого появляется предмет, какого не было в сознании до этого. Его появление обусловлено тем, что обнаруживается новая позиция и формируется личное отношение человека к ней. Специфика понимания — «схватывание» того, чего в опыте не было до этого. «Культиви-

рование понимания означает культивирование развития форм, в которых понимание осуществляется практически, тех форм, которые могут «схватить» новое, то чего принципиально в памяти и опыте не представлено» [1].

«Понимание отличается от простого познания тем, что оно сопровождается более или менее заметным переструктурированием картины реальности, плавное накопление новой информации приводит к скачкообразному изменению структурного порядка. Понимание всегда знаменует прогресс личностного развития. Но правдоподобно и более радикальное предположение: прогресс в нашем понимании реальности есть та единственная, уникальная, специфическая форма, в которой мы субъективно воспринимаем то, что при взгляде со стороны предстает как наше личностное развитие, личностный рост. Иными словами, прогресс в понимании мира и личностное развитие есть один и тот же процесс, рассматриваемый с двух разных позиций: самонаблюдения и внешнего наблюдения. Это положение выступает методологическим обоснованием нового подхода к фасилитации личностного развития, а именно через стимулирование процессов понимания. Я характеризовал этот подход через понятие жизнотворчества как определенной психологической практики расширения жизненного мира людей» [5]. Развернутую модель понимания как работу индивидуального сознания с речью предлагает В. Кюнне, выделяя шесть ступеней понимания: 1) перцептивное, 2) буквальное, 3) буквальное в данном контексте, 4) схватывание пропозиционального смысла выражения, 5) понимание модального смысла выражения, 6) понимание как объяснение действия говорящего субъекта [15]. По М. Хайдеггеру, понимание характеризует «изначальную открытость бытия-в-мире». Понимание в его работах представляет предвосхищение будущего целого из ряда возможностей. Поэтому М. Хайдеггер фактически **понимание отождествляет с проектом**. «Проект есть экзистенциальная бытийная структура игрового пространства для фактической способности быть». Под проективным характером тут-присутствия имеется ввиду, что для него все предстает как возможность. «Понимание как проектирование есть способ бытия тут-присутствия, при котором оно есть его возможности как возможности». Тут-присутствие как возможность понимания постоянно движется в потоке смысловых возможностей, в пространстве альтернатив. Понимание по М. Хай-

деггеру есть изначально возможность, представляющая собой «первую и последнюю онтологическую определенность тут-присутствия». Он считает, что в конкретных жизненных ситуациях эта возможность часто не реализуется. К.Г. Юнг считал, что М. Хайдеггер под пониманием имел ввиду «способность бытия, существования, самопроектирования как возможности бытия-в-мире» [11].

Если ситуация новая, то требуются проблематизация и поиск нового решения, тогда включается понимание как творение нового смысла. Из чего появляется новый смысл?! Из старых знаний и представлений, которые сконструированы в новую комбинацию в надежде определить проблемную ситуацию. Постоянно повторяющиеся элементы конструирования и интенциональность движения определяют способ понимания. Способ понимания — схватывание повторяющихся элементов в процессе понимания нового и образования смысла. Способ понимания — индивидуальный, но типичный для конкретного человека способ сцепки двух ценностей, своей и понимаемой, выраженный в способности порождать новый смысл. В начале XX века эту антитезу использует В. Дильтей, определяя понимание как «обнаружение Я в Ты... как самотождественность Духа в Я, в Ты, в любом субъекте любого сообщества», то есть как условие успешности коммуникации. В разграничении элементарных и высших форм понимания он предлагает две классических дефиниции: на элементарном уровне понимание раскрывается как «процесс распознавания внутреннего по знакам, даваемым нам чувствами извне», на высшем — как экзегеза, «искусная интерпретация длительно фиксируемых жизненных проявлений» [14].

Способ понимания направлен на улавливание возможностей, на творение нового и таким образом на строительство своего будущего. Поэтому наличие своего способа понимания является, пожалуй, самым существенным признаком позиции проектировщика и инновационной личности.

Способ понимания включает в себя: 1) знание своего способа действия (цели и средств ее достижения), 2) анализ способа действия с возможными взаимодействующими позициями, 3) мысленные или практические игровые экспериментальные попытки — прогнозирование возможных взаимодействий, 4) обнаружение такого взаимодействия, в котором получается новый смысл. В результате удачная попытка закрепляется (оформляется) в новый



способ действия в такого класса проблемных ситуациях и воспроизводится с более или менее успешными результатами.

Предложим схему изменения способа понимания в проблемной ситуации, которая состоит из следующих элементов: распривычивания, размыкания, потенцирования, набрасывания, самопреобразования.

Распривычивание. Этот термин обозначает невозможность проектирования и понимания в ситуации понятности обыденности. Он должен означать процедуру отказа от использования старого опыта. Антагонистом, стоящим на противоположном конце от обыденности, будет событие. Но как его узреть или создать?! Исследователем соотношения категорий «бытия» и «события» был немецкий философ М. Хайдеггер. Событие в его интерпретации, в отличие от бытия, не имеет ограничений во времени и пространстве. Он считает, что событие создается в «просвете» прошлого, настоящего и будущего. Событие открывает возможность бытия всему тому, что только могло бы быть. Но по отношению к бытию событие предстает как «присутствие отсутствия». Событие представляет собой прерывание повседневности [11]. Для А. Бадью «бытие — это почва, на которой событие произрастает, ибо бытие есть то, с чем событие радикально порывает» [2]. Событие обнаруживает те феномены, которые выпадают из стандартного течения жизни. Событие неповторимо. Оно будет длиться до тех пор, пока человек будет ему предан. Сохранять верность — значит осмыслять феномен, включая в этот процесс постижения и других людей. Событие необратимо меняет ситуацию для субъекта. Проблемная ситуация сначала тормозит понимание феномена, но в найденный счастливый момент то, что было непонятным, проявляется с новой стороны. Это зарождается событие [13]. Современный французский философ постмодернист Ж. Делез рассматривал событие как временную точку, выраженную понятием «вдруг», от которой линия времени одновременно расходит в прошлое и будущее. Он называет этот промежуток междувременьем. «Мучительная сторона чистого события в том, что оно есть нечто, что только что случилось или вот-вот произойдет; но никогда то, что сейчас происходит». Если событие не рассматривать только в контексте его пространственно-временной реализации, а брать его идеально, то тогда, по мысли Ж. Делеза, оно определяется как **смысл** [18]. Событие «подает нам знаки и ожи-

дает нас». «А трансценденция от истины бытия идя: событие» [11]. Таким образом, распривычиванием мы называем для запуска процесса понимания переакцентировку внимания с действительности на возможности, на поиск и творение нового смысла.

Размыкание. Чтобы попасть в точку, которую мы именовали как «событие», необходимо произвести размыкание со своим жизненным миром и собой. Точка, в которой возможно событие, точка присутствия — нулевая точка, точка начала координат. Она есть только возможность, имеющаяся где-то и ожидающая выполнения кем-то своего предназначения. Связь с чем-то вне конкретного человека, сопереживание и есть точка полного присутствия. Событие — это одновременно полное присутствие человека и того, что реально находится вне его в мире, но заставило его сопереживать. Если он хочет что-нибудь понять, то должен расцепить тождество с самим собой.

Назовем нулевую точку пограничной ситуацией, где человек оказывается один на один с миром, из которого вынуты все привычные связи и все привычные способы получения знаний. Из мира выброшен, в том числе, один из привычных ему объектов — он сам.

Понятие ситуации вводят в философский дискурс М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр. Ситуация у них — принципиальный способ существования человека в мире. Только находясь в ситуации, человек может актуализировать свое возможное бытие, то есть экзистенцию. Итальянские историки философии Д. Реале и Д. Антисери, анализируя понятие экзистенции, выделяют в качестве ее существеннейшего признака интенцию возможности, т.е. экзистенциальность бытия предполагает, что человек сам выбирает, каким ему быть и какими способами к этому стремиться. Экзистенция обнаруживает себя как открытие человеком своего внутреннего мира в точке тотального и необратимого переосмысления им наличного бытия в ситуации экзистенциального озарения, которое кардинально меняет глубинное субъективное начало человека. В этот момент человек может открыть для себя свое призвание, обрести новый смысл и ценность жизни. Термин «пограничная ситуация» введен К. Ясперсом. «Пограничная ситуация является пусковым механизмом, помогающим экзистенции проявить себя, актуализироваться в действиях и поведении человека. За осознанием пограничной ситуации следует изменение собственной жизни. Человек, который ее преодолел, пе-

рестает быть безличным, так как в переживании пограничной ситуации ему открывается его подлинное бытие и предназначение» [6]. В большей или меньшей степени возможность кризиса присутствует практически в любой более-менее нормальной жизненной ситуации. Также в жизни любого человека бывают открытые кризисные ситуации, как говорят экзистенциалисты — пограничные ситуации, когда человеку просто необходимо изменить себя, прежде всего свою систему ценностей, если он хочет соответствовать новым жизненным реалиям. Жизненный кризис, пограничная ситуация предоставляет человеку шанс трансцендировать, то есть выйти за свои пределы. Но возникает вопрос: «Куда, в какой мир осуществляется трансцензус?» В качестве предварительной гипотезы нами выдвигается тезис, что «прыжок» человек осуществляет в мир духовной культуры, в какой-либо культурный проект, дело, «которое он сделает своим». В самом кризисе необходимо выделить две точки: первая — фиксация начала неопределенности, вторая — принятия решения, снимающего неопределенность. Размыкание переводит человека в мир неопределенности, кризиса, пограничной ситуации, но и одновременно предоставляет ему свободу и новые возможности.

Потенцирование (от немецкого *Potenz* — степень). Как человеку лучше всего применить полученную в результате размыкания свободу выбора? Как увидеть новые возможности и выбрать из них самую наилучшую? Э. Фромм выделяет следующие аспекты, помогающие сделать лучший выбор в ситуации:

- определить, что именно для вас имеет положительное или отрицательное эмоциональное переживание;
- проявление собственных неосознанных влечений;
- выявление возможностей, заключенных в ситуации;
- определение новых целевых ориентиров и возможных способов действия в данной ситуации;
- просчет последствий каждого из возможных решений;
- воля к продолжению действия вопреки негативным сопутствующим обстоятельствам.

Свобода у него выступает как действие, вытекающее из различения реальных и призрачных альтернатив. Человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется прежде всего ценностями и смыслами, локализованными в духовном измерении [17]. Наше созна-

ние, считает ведущий теоретик экзистенциальной психологии Р. Мэй, находится в состоянии постоянных колебаний между двумя крайними полюсами: активного субъекта и пассивного объекта. Это создает потенциальную возможность выбора. Свобода заключается как раз не в способности быть все время чистым субъектом, а в способности выбирать либо одну, либо другую линию жизни, переживать себя либо в одном, либо в другом качестве. В наиболее общем виде свобода — это способность человека управлять своим собственным развитием. Она тесно связана с развитием самосознания, открытостью, готовностью к изменениям. По мере развития самосознания соответственно увеличивается диапазон выбора человека, его свобода. Свобода есть возможность изменения того, что есть, способность трансцендировать свою собственную природу. Делая свободный выбор, мы одновременно в сознании прокручиваем и как бы сопоставляем целый ряд различных возможностей, в то время как еще не ясно, какой путь мы выберем, каким путем мы будем действовать. Поэтому свобода всегда принципиально имеет дело с возможным. И в этом заключается суть свободы, она превращает возможное в действительное благодаря тому, что, принимая в данный момент пределы действительного, она работает в основном с потенциально возможным.

Концепция свободы воли раскрывается у Ж.-П. Сартра в понятии проекта. Он считает, что человек не задан самому себе как цель заранее, а в течение всей своей жизни проектирует, «собирает» себя и становится тем, что он есть. Философия Сартра подчеркивает, что он полностью в ответе за самого себя, свое существование и свое окружение. Философ утверждает, что, не будучи чем-то заданным, человек постоянно строит себя посредством своей активной субъективности. Он всегда «впереди, позади себя, никогда — сам». Отсюда, то выражение, которое Сартр дает общему принципу экзистенциализма: «... существование предшествует сущности...» По сути, это означает, что всеобщие, общественно значимые культурные объективации, которые выступают как «сущности», «всеобщие идеалы», «ценности» и т.д., являются лишь застывшими моментами деятельности, с которыми конкретный субъект никогда не совпадает. «Экзистенция» и есть постоянно живой момент деятельности, взятый в виде внутрииндивидуального состояния, субъективно [19].



Набрасывание. Понимание всегда включается в ситуации размыкания и пробивается к возможностям. М. Хайдеггер отмечает набрасывающий характер понимания. «Понимание есть как набросок бытийного способа присутствия, в котором оно есть свои возможности как возможности» [11]. «Почему понимание во всех сущностных измерениях размыкаемого в нем пробивается всегда к возможностям? Потому что понимание само по себе имеет экзистенциальную структуру, которую мы называем наброском». Благодаря набрасывающему пониманию человек всегда больше, чем он есть фактически. Набросок отвечает на вопрос «Кто ты?» — «Тот, каким ты себя выбрасываешь — таким ты и становишься» [12].

Самопреобразование. Человек есть личность в той мере, в которой он преобразует то, что ему дано в рамках того или иного социально-культурного проекта. Крупнейший представитель феноменологического направления в психологии Амедео Джорджи пытался заложить методологию того, что он называл «человеческая наука», которая бы более глубоко, философски продуманно преследовала те же цели, которые ставила в свое время гуманистическая психология. Анализируя работы главных философов XX века, А. Джорджи делает вывод, что единственная, главная, универсальная характеристика человека — это «способность человека к трансценденции, что связано с его интенциональностью, то есть направленностью на что-то вне себя. Правильное определение человека было бы не *homo sapiens*, а *homo transcendens* — человек превосходящий, выходящий за пределы. В этом и заключается сущность человека» [16].

Для самопреобразования необходима решимость, субъектность. Процесс субъективации, по Л. Алексеевой, осуществляется в критических точках принятия ответственного решения на основе определенным образом понятой ситуации [1].

Поворот к собственному — это не приобретение подлинности только за счет рефлексии, но решимость преодолеть саму рефлексия, которая не ведет к «первичному раскрытию самости» именно потому, что она есть преломление самости в вещах и возвращение к себе из несобственного. «Собственное, — пишет М. Хайдеггер, — есть только модификация несобственного, а не тотальное вычеркивание несобственного» [12]. Не «копание в душе» и не «шпионаж в отношении Я», но трансцен-

денция есть, по М. Хайдеггеру, условие возможности этого поворота.

Сравним полученную схему «трансцендирующего понимания» с широко известной схемой «рефлексивного выхода» Н.Г. Алексеева, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, В.К. Зарецкого. Движение в рефлексивном плане отражаются ими в следующих терминах: «остановка», «фиксация», «отстранение», «объективация», «оборачивание». У М. Хайдеггера рефлексия — основа трансценденции, но трансценденция есть преодоление рефлексии: «прохождение сквозь», преодоление возвращающего отражения «непроницаемого» сущего — сущего, лишнего бытия [11].

Остановка. Деятельность останавливается ввиду понимания, что желаемый результат не может быть достигнут. Прежний опыт не может обеспечить положительные результаты. Попытки решить проблему известными способами неэффективны, поэтому они прекращаются как бессмысленные.

Распривычивание. Полагание запрета самому себе привлекать свой старый опыт.

Фиксация. Анализ хода проделанной работы с регистрацией ее наиболее важных моментов.

Размыкание. Обнаружение связи с чем-то вне конкретного человека, называемое сопереживанием, которое есть точка присутствия. Событие — это одновременно присутствие человека и того, что реально находится вне его в мире, но заставило его сопереживать.

Отстранение. Изучение «себя действующего» в отстраненной позиции. Реализуется способность видеть свои действия в зависимости от произвольно выбранной ситуации.

Потенцирование. Разыгрывание в сознании ряда различных возможностей, в то время как еще не ясно, какой путь будет выбран.

Объективация. Анализ своих действий в системе существующих или возможных. Восстановление прошлого опыта и конструирование образа собственного будущего. Отслеживание причин и возможных последствий своих действий. Переконструирование образа ситуации.

Набрасывание. Благодаря набрасывающему пониманию человек всегда больше, чем он есть фактически. Набросок отвечает на вопрос «Кто ты?» — «Тот, каким ты себя выбрасываешь — таким ты и становишься».

Оборачивание. Возвращение к начальной ситуации, но с новой позиции и с новыми возможностями. Причем движение в рефлексив-

Общее и различия в схемах рефлексивного выхода и трансцендирующего понимания

Различия		Общее
Схема рефлексивного выхода	Схема трансцендирующего понимания	
Остановка Необходимо осознание проблемности ситуации	Распривычивание Отказ от использования старого опыта	Понимание и ощущение тупика
Фиксация Регистрация наиболее важных моментов	Размыкание Сопереживание	Интеллектуальное или интуитивно-эмоциональное выделение существенного
Отстранение Исследование себя действующего	Потенцирование Экспериментирование с собой возможным	Исследование себя либо как бывшего, либо как возможного будущего
Объективация Переконструирование образа ситуации	Набрасывание Проект себя возможного	Появление нового представления о себе и ситуации
Оборачивание Возвращение в деятельность с новыми возможностями. Возможны циклические повторения	Самопреобразование Выход в другой мир. Возвращение обратно и повторение невозможны	Начало действий в соответствии с новым представлением

ном плане имеет циклический характер и проходит многократное повторение.

Самопреобразование. Самопреобразование является в каком-то смысле перерождением, то есть полным отказом от исполнения старой деятельности и продолжения старого образа жизни как неподлинной и не своей.

Сравнение схем рефлексии и понимания позволяет увидеть сущностные черты каждого. Рефлексия носит интеллектуально-логический характер и направлена на восстановление, «ремонт» деятельностного или жизненного проекта. Цель остается той же, меняются, разрабатываются новые средства. Трансцендирующее понимание опирается на чувства и интеллектуальную интуицию и приводит к преодолению «старого проекта» как неподлинного, не своего и не достаточно динамичного и, соответственно, к постановке совершенно новой цели или началу нового проекта. То есть речь идет об обновлении и реструктурировании системы ценностей.

Разрабатываемая нами «гуманитарная методология» [8] ориентирована на понимание диспозиции научного и педагогического знания, актуализируемых жизненных и профессиональных стратегий педагогов, которые определяются центральной категорией

«смысл» [18]. Именно по отношению к смыслу определяется понятие профессиональной позиции, задающей жизненную стратегию деятельности учителей, которая определяется освоением им определенного функционального места в выбранном им социально-культурном проекте. Развитие социально-культурного проекта в результате его столкновения с другим социально-культурным проектом создает предпосылки для осознания педагогом занимаемой им профессиональной позиции, культурно-ценностного самоопределения и возможности его перехода на более высокий уровень развития профессиональной позиции.

Нами было выделено условие развития профессиональной позиции педагога — наличие у него определенного способа понимания [3]. Именно способ понимания определяет последующую позицию, жизненную и профессиональную стратегию педагога. Сам способ понимания в свою очередь определяется отношением педагога к смыслу выбранного им социально-культурного проекта в ситуации его проблематизации. Таким образом, профессиональная позиция определяется способом понимания педагогом проблемной ситуации, а именно его отношением к смыслообразованию в рамках выбранного им социально-куль-

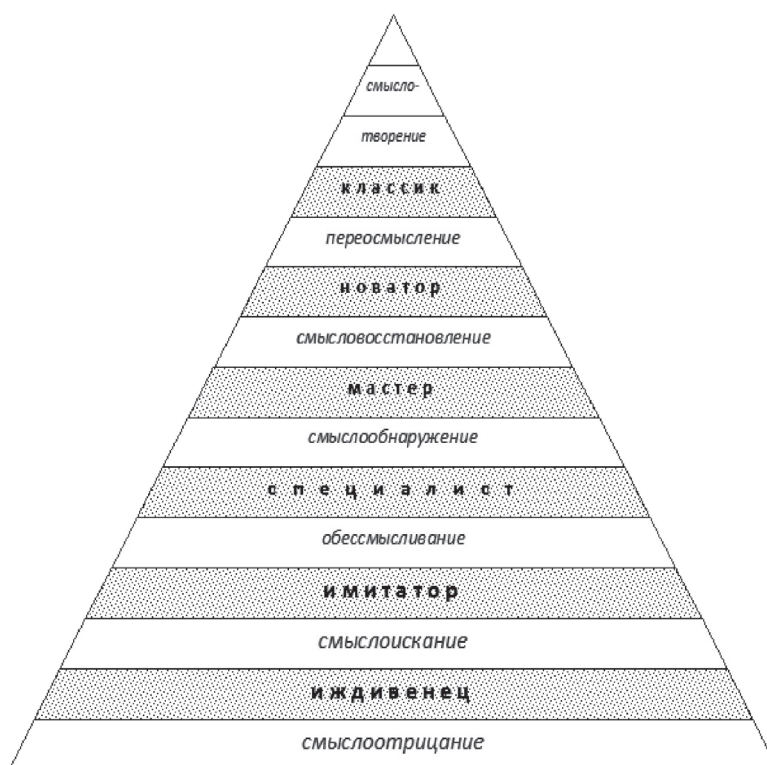


Рис. Пирамида развития профессиональной позиции

турного проекта в ситуации его проблематизации. Способ понимания у человека может быть в наличии или отсутствовать. На семи уровнях динамики развития позиции это происходит так. На первом уровне наблюдается устойчивое отсутствие понимания предлагаемого смысла. На втором уровне происходит внешнее, может быть, даже очень активное, подражание образцу без понимания смысла. На третьем — многократное повторение в своей практике без искажения однажды с большим трудом понятого смысла без учета вновь возникающих проблемных ситуаций. На четвертом — за счет организации коллективной рефлексии происходит обнаружение целостной структуры определенного социально-культурного проекта и его смысла, который постепенно становится одной из ведущих ценностей. На пятом — впервые проявляется инициатива, которая заключается в способности переноса однажды понятого смысла в новый предмет, деятельность или материал, что показывает нам наличие рефлексии. На шестом уровне происходит рождение своего способа понимания нового смысла, но он еще не устойчив и часто, может быть, непонятен остальным людям. На седьмом уровне человек имеет понятие о собственном способе понимания, что позволяет ему

устойчиво порождать новые смыслы, а также транслировать их в социальную практику.

Нами выделяется семь стратегий изменения способов понимания проблемных ситуаций, позволяющих педагогу либо совершить восхождение на более высокий уровень развития жизненной позиции, либо деградировать на более низкий: смыслоотрицание, смыслоискание, смыслозаимствование, смыслообнаружение, смысловосстановление, переосмысление, смыслопорождение.

Смыслоотрицание как способ понимания проблемной ситуации отражает духовный кризис потерявшего веру в себя педагога. Оно характеризуется отсутствием перспективных жизненных целей. Учитель не верит в возможность влиять самому на ключевые события своей жизни. Он чувствует себя жертвой обстоятельств, начисто лишенной свободы выбора. Единственное, на что может так определяющийся учитель решиться — это выйти в нашем случае из социально-культурного проекта, связанного с образовательной деятельностью, для него не имеющего никакого смысла.

Смыслоискание как способ понимания проблемной ситуации отражает такое состояние сознания, в котором фиксируется резкое несовпадение поставленной цели и полу-

ченного результата, расхождение между идеально желаемыми и реально получающимися итогами. Специфичным является столкновение личного понимания со стандартизированным и общеупотребимым. Уникальное видение делает неповторимую личность лишней на так организованном «празднике жизни», нередко ставит его в положение «неприкасаемого». Необходимо совершить переход в другой социально-культурный проект.

Смыслозаимствование предполагает передачу ответственности за мучительное принятие решения в проблемной ситуации другим инстанциям: авторитету, «начальнику», традиции, «демократическому большинству»: «Я — как все!». Это стратегия уменьшения личной ответственности за свою собственную жизненную судьбу.

Смыслообнаружение как способ понимания проблемной ситуации достаточно подробно исследовал В. Франкл [10]. Он задался вопросом: «На что должна быть направлена имеющаяся у каждого человека его духовная свобода?». Отвечая на него, В. Франкл вводит понятие самоотрансценденции, трактуя его как «открытость миру». Самоотрансценденция является сутью человеческого существования. Существование является подлинным лишь в той степени, в какой оно направлено на что-то, что не является им самим. Отправная точка его учения — логотерапии — осознание ответственности. Смыслообнаружение указывает на стремление учителя к самореализации.

Смысловосстановление предполагает процесс овладения системой понятий, определяющих функционирование и развитие определенного образовательного социально-культурного проекта, умения восстанавливать смыслы. В одних случаях понятия стихийно и ненамеренно утратили свой изначальный смысл, их значения постепенно забывались в результате течения времени, а в других случаях происходило осознанное и специальное их искажение. Очевидно, что невозможно действительно работать с чем-то, не понимая его сущности, происхождения и предназначения. Таким образом, смысловосстановление предполагает стратегию реставрации подлинности социально-культурного проекта.

Переосмысление как способ понимания проблемной ситуации предполагает его открытость новым возможностям. Это значит, что такое понимание позволяет находить смысл и в других позициях представителей других социально-культурных проектов, которые можно

ассимилировать в свой образовательный социально-культурный проект. Благодаря введению новых контекстов осуществляется его обновление.

Смыслопорождение как способ понимания проблемной ситуации предполагает наличие авторской позиции. Ю. Лотман смыслопорождением называет способность как культуры в целом, так и отдельных ее представителей выдавать на «выходе» нетривиально новые тексты. Новыми текстами он считает тексты, возникающие в результате необратимых процессов, то есть тексты, в определенной мере непредсказуемые.

Таким образом, процесс саморазвития нами определяется как деятельность, направленная на изменение своего способа понимания в ситуации встречи двух социально-культурных проектов. Сам способ понимания определяется именно социально-культурным проектом, в котором находится педагог, и местом (позицией), в нем занимаемой. В проблемной ситуации возможны два направления его изменения. Во-первых, педагог может постепенно уменьшать ответственность за свою жизнь и профессиональную деятельность. И тогда происходит его личностная деградация. Социально-культурный проект, в котором он находится, обретает признаки «чужого», не подлинного и закрытого. В конечном счете у учителя происходит потеря личностного ядра. Во-вторых, учитель может самоопределяться в сторону повышения ответственности за свою жизнь и профессиональную деятельность. И тогда он стремится к тому, чтобы социально-культурный проект был «его» (отвечал его интенциональности), подлинным (имел систему рационально выстроенных понятий) и открытым (с возможностью вхождения в него других позиций из других социально-культурных проектов с другими системами ценностей). В наивысшей фазе учитель, сформировавший свое личностное ядро, становится автором нового социально-культурного проекта или, другими словами, нашедшим и реализовавшим собственное жизненное призвание.

1. Алексеева Л. Н., Ассуирова Л. В. Способы работы с пониманием текста, его анализом и интерпретацией. М.: Пушкинский институт, 2007. 399 с.
2. Баддю А. Манифест философии. СПб.: Аксиома, 2003. 184 с.
3. Громыко Ю. В. Введение в теорию мышления и деятельности. М.: Пушкинский институт, 2005. 475 с.
4. Громыко Ю. В. Метапредмет «Проблема». М.: Институт учебника «Paideia», 1998. 373 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 2001. 487 с.



6. Мануковский В. В. Экзистенциальное содержание понятий «встреча» Г. Марселя и «пограничная ситуация» К. Ясперса // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 4 (258). Философия. Социология. Культурология. Вып. 23. С. 122–125.
7. Нестеров А. Ю. Технические способы понимания // Вестник Самарской гуманитарной академии. Философия. Филология. 2000. № 1. С. 37–39.
8. Новиков А.М. Методология образования. М.: ЭГВЕС, 2002. 488 с.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. Школа-Пресс, 1995. 383 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 266 с.
11. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Библихина. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
12. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 518 с.
13. Абдулла А. Философия события А. Бадью // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна: Серія: філософія. Філософські перипетії. 2008. № 830. С.61–67.
14. Dilthey W. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. F. a. M., 1981. 235 s.
15. Kuenne W. Verstehen und Sinn. Einesprachanalytische Betrachtung, Hermeneutik / A. Bueler (Hrg.). 1990. S. 61–78.
16. Giorgi A. Whither Humanistic Psychology? // The Humanistic Psychologist. 1992. Vol. 20, № 2-3. S. 422–438.
17. Erich Fromm, ESCAPE FROM FREEDOM MAN FOR HIMSELF. Philosophical arkiv. Nyköping (Sweden), 2016. 231 s.
18. Deleuze: A Critical Reader / ed. P. Patton. Oxford: Blackwell, 1997.
19. Jean-Paul Sartre. L'être et le néant: Essay d'ontologie phénoménologique. P.: Gallimard, 194

УДК/UDC 37.036

А. А. Куриленко

A. Kurilenko

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

PRINCIPLES OF HIGH SCHOOL STUDENTS AESTHETIC CULTURE DEVELOPMENT

Автор выделяет и анализирует принципы гуманизма, природосообразности, культуросообразности, субъективности, симпатии и эмпатии, диалогичности, применение которых в педагогическом процессе направлено на формирование эстетической культуры старшеклассников.

The author distinguishes and analyzes principles of humanism, nature-conformity, culture-conformity, subjectivity, sympathy and empathy, dialogic principle. All these principles help to develop the aesthetic culture of high school students.

Ключевые слова: культура, эстетическая культура личности, принципы формирования эстетической культуры, развитие личности, старшеклассник.

Keywords: culture, a person's aesthetic standards, principles of formation of aesthetic culture, personality development, high school student.

Современная педагогическая наука не подвергает сомнению то, что формирование у подрастающего поколения эстетической культуры интенсифицирует развитие самосознания, способствует выработке социальной пози-

ции, гармонизирует эмоционально-коммуникативную и эмоционально-оценочную сферы, снижает остроту реагирования на стрессовые факторы и т.д. Особую значимость это приобретает в условиях очевидного падения общекультурного уровня населения страны, сопровождающегося неизбежным снижением эстетических норм и образцов, которые приспособляются к неразвитым вкусам, примитивным потребностям толпы и формируют пассивное, некритическое восприятие реальности.

Мы уверены, что в современных условиях формирование эстетической культуры школьников является не только благоприятным и желательным, но и необходимым условием разностороннего и гармонического развития личности.

В предлагаемой статье мы рассматриваем совокупность принципов, которыми следует руководствоваться при отборе содержания материала, организации деятельности учителя и учащихся, выборе формы проведения занятий в процессе формирования эстетической культуры старшеклассников.

Следует отметить, что формирование эстетической культуры старшеклассников

не предполагает ограничения рамками художественных дисциплин (музыка, изобразительное искусство, МХК), но может осуществляться в процессе преподавания любого школьного обязательного или факультативного предмета, где регулярное обращение к произведениям искусства является уместным и обоснованным. Прежде всего это русский язык и литература, иностранный язык, история. «Наличие огромного выбора в художественной сокровищнице человечества литературных, живописных, музыкальных произведений, касающихся одинаковой тематики, позволяет активно использовать их на уроках для решения разнообразных задач: от иллюстрирования изучаемого материала до целенаправленного влияния на психологическое состояние школьников» [1, с. 110].

Ведущее место в процессе формирования эстетической культуры старшекласников занимает **принцип гуманизма**. В соответствии с европейскими гуманистическими традициями в центр воспитательно-образовательной системы следует ставить интересы ученика как независимой, самобытной, обладающей неповторимыми качествами целостной личности с присущим лишь ей жизненным путем, признавать права учащегося на свободное развитие и проявление своих способностей.

Следующим принципом является **принцип природосообразности**. В процессе формирования эстетической культуры школьников необходимо опираться на их психофизиологическую природу, учитывать психофизиологические возрастные и индивидуальные особенности развития каждого ученика.

Проявление эмоционально-чувственной реакции учащимися очень индивидуально и зависит от целого ряда факторов, среди которых темперамент, своеобразие психических процессов возбуждения и торможения и другие биологические особенности ребенка. Не следует ожидать от учеников одинакового восприятия того или иного явления-события и требовать общей для всех «правильной» эмоционально-оценочной реакции на него.

Немецкий педагог А. Дистервег, рассматривая ребенка не только как психофизиологический организм, но и как составную часть социальной среды, включил в понимание природы ребенка социальные воздействия и обозначил их термином «культуросообразность», расширив таким образом понятие природосообразности. Следование **принципу культуросообразности** мы видим в организации необходи-

мого эстетически культурного контекста, эстетически насыщенной окружающей среды, в которой будет протекать воспитательный процесс, понимаемый в данном случае как организованная педагогом жизнь ребенка на уровне эстетической культуры.

Руководствуясь в организации и обустройстве предметно-пространственной среды принципами не только функциональности и гигиены, но и принципом эстетики, педагоги оказывают психологическое влияние на состояние учащихся и, следовательно, на активность и продуктивность их деятельности, успешность духовного и физического развития.

Важную роль играет поведенческая среда, являющаяся отражением межличностных отношений педагогов и учеников. Культура поведения проявляется в постоянной и привычной нравственной ориентации на «другого», учете его психофизического состояния и организации собственного поведения таким образом, чтобы не посягать на его интересы и достоинство.

Анализ педагогической литературы показывает, что при рассмотрении поведения как выражения межличностных отношений педагоги чаще обращают внимание лишь на его нравственный аспект, забывая подчас об эстетическом, хотя, оценивая поведение человека, мы часто обращаемся к эстетическим категориям. Так, поступки и поведение человека мы характеризуем как прекрасные или безобразные в зависимости от тех эстетических чувств, которые они в нас вызывают. Наблюдая за поведением людей, мы можем испытывать чувство именно эстетического наслаждения не просто потому, что это поведение соответствует принятому этикету, но поскольку в нем видна внутренняя красота человеческих взаимоотношений. И наоборот, поведение человека, лишенное порядка, гармонии, меры, вызывает в нас негативные эстетические эмоции, такое поведение мы называем безобразным.

Особую роль в развитии эмоционально-чувственной сферы учащихся играет событийное окружение как совокупность явлений, которые школьник воспринимает, оценивает, по поводу которых размышляет и делает жизненные выводы. Событие превращается из заурядного случая, сторонним свидетелем которого стал ребенок, в фактор его личностного развития тогда, когда оно становится событием его самого, источником его со-переживания.

Различаясь по силе и значимости для личности, событие непременно приводит к изменению психологического состояния учащегося,



провоцируя те или иные переживания. Связка «событие — переживание», естественная для эмоциональных проявлений личности, лежит в основе методики развития ее эмоционально-чувственной сферы. Эмоциональное переживание — это всегда процесс преодоления определенного кризиса, а значит, на этом этапе происходит реальный процесс развития человека, в том числе эмоционально-чувственного.

Самой насыщенной частью средового воспитательного влияния выступает информационное окружение школьника. Если рассматривать информацию как одно из средств развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников, то при ее отборе и представлении ученикам следует руководствоваться определенными положениями: информация должна быть эмоционально окрашенной, интересной и актуальной для школьников данного возраста, содержать в себе потенциальную способность стать источником дискуссий на нравственно-этические и эстетические темы и т.д.

Мера эффективности воздействия культурно организованной школьной среды на формирование эстетической культуры учащихся зависит прежде всего от степени их собственной активности как субъектов воспитательно-образовательного процесса. Н.Е. Щуркова отмечает: «Сущность личности заложена в ее субъективности, в способности осознавать себя носителем разума, воли и деяний, выстраивать свою жизнедеятельность, отдавая себе отчет в содеянном, его последствиях, влиянии на жизнь, на взаимоотношения с людьми и, в итоге, в создании своей собственной судьбы» [3, с. 28].

Полностью разделяя мнение Н.Е. Щурковой, отметим, что в процессе формирования эстетической культуры старшеклассников субъективность развивающейся личности, следовательно, и подход к ученику как субъекту данного процесса приобретает специфические аспекты, которые реализуются в **принципе субъективности**.

Существуют две сферы познания жизни — рационально-логическая и эмоционально-образная. Первая является прерогативой науки, вторая — искусства. Если у точных наук предметом познания выступает объективная реальность, а его итогом — объективное знание (закон, формула и т.д.), то предмет познания искусства — не объективная реальность, а отношение к ней человека, отношение личностное, то есть субъективное. Следовательно, когда мы имеем дело со сферой эмоционально-образного познания, для нас важен не реаль-

ный факт или явление, а личностное, субъективное отношение к нему человека. Безусловно, данная субъективность является в определенной мере продуктом развития общей человеческой культуры, субъективным выражением тех чувств и отношений, что формировались долгие века. Однако личное выражение общего всегда неповторимо: не только художник, но и зритель воспринимает явления жизни и искусства личностно субъективно.

Старшеклассникам, обращаясь к искусству, следует иметь в виду, что автор любого художественного произведения тоже личность со свойственным ей субъективным видением действительности. Именно оно выражено в творении художника, а не некая «истина в последней инстанции». Мастерство автора, его талант не являются гарантией того, что всякий зритель примет его произведение и будет ему сопереживать. Это зависит не только от уровня сформированности эстетической культуры воспринимающего, но еще и от субъективности его личностного восприятия. Поэтому, знакомя учащихся с произведением искусства, нужно избегать его характеристики как объективно великого, гениального, непревзойденного. В случае первоначального неприятия его старшеклассниками результатом подобного представления может стать определенный комплекс неполноценности старшего подростка и, как следствие, либо вызывающее отвержение, либо внешнее признание достоинств произведения при непонимании и его внутреннем неприятии.

Наблюдения показывают, что старшеклассники с большим интересом воспринимают то, что является личностно значимым для людей, личностно значимых для них самих. Замечание учителя о том, что по поводу данного произведения положительно отозвался какой-либо подростковый кумир, способно привлечь к нему искреннее внимание. Учитель может также упомянуть, что данное произведение входит в число его любимых, что оно в свое время произвело на него сильное впечатление, то есть выразить свое личностно-субъективное, эмоционально-оценочное отношение. Это также способствует проявлению неподдельного интереса учащихся к произведению искусства.

Данные приемы формируют не столько положительную установку на восприятие, сколько личностно-субъективное отношение ученика к воспринимаемому им эстетическому объекту. Отношение как результат сочувствия, сопереживания, того эмоционального состояния,

когда «душа с душою говорит». Следует добиваться понимания учениками того факта, что произведения искусства — это не музей восковых фигур, не паноптикум причудливых вещей, отдающий нафталином, и не торжественный, хотя и полузаброшенный, некрополь, куда не всем открыт доступ. Все те, кого мы сейчас называем гениальными, великими мастерами, были прежде всего просто людьми со своими переживаниями, своей неповторимой душой и своим субъективным восприятием мира. Их творения не застывший в камне, безмолвный монумент, это голоса их душ, пронзающие века в поисках родственной души, с которой можно поделиться своими сокровенными мыслями и чувствами. Фактор времени, отделяющего нас от них, не играет никакой роли. Мы любим ту или иную музыку не потому, что она написана великим композитором, общепризнанным гением, чьей-либо национальной гордостью, а потому что душа автора нашла отклик в нашей душе, стала ее частью, личностно значимой для нас.

Л.Н. Толстой подчеркивал, что искусство не убеждает — оно заражает идеями, верой, идеалами. В полной мере это относится к процессу формирования эстетической культуры школьников. Для его реализации научный инструментарий традиционной дидактики недостаточен. Теоретические знания в области эстетики и искусствоведения могут лишь помогать, но не более. С этой точки зрения основы эстетической науки сами по себе не важны, как, впрочем, не важна последовательность и систематичность их освоения. Они по сути — средство, инструмент, потребность в котором возникает периодически по мере формирования эмоционально-оценочной сферы души ребенка. Мы разделяем мнение Б.М. Неменского о том, что единственным путем передачи эмоционально-ценностного опыта человечества является чувственное переживание, то есть «эмоциональное уподобление получающего информацию — передающему ее (через произведение искусства любого вида и жанра)» [2, с. 23].

Принцип субъективности находит свое отражение и в отношении учеников к учителю. На первых этапах развития эмоционально-чувственной сферы учащихся они часто воспринимают мир искусства глазами учителя, через призму его личной эстетической культуры. Но учитель не является носителем непоколебимой и безусловной истины. Его эстетическое восприятие действительности и искусства, хотя и находится на более высоком уровне, но не менее субъективно. Поэтому мы рассма-

триваем учителя как старшего и более опытного, но равноправного партнера, консультанта и помощника. В противном случае отношение учащихся к учителю как к непревзойденному судье, подавляющему их своим авторитетом, приведет к отсутствию необходимости делать ими самостоятельный выбор и, как следствие, неспособности жить в условиях свободы.

На начальных этапах занятий с учениками подобный подход нередко вызывает определенные трудности, связанные с привычным, сформированным школьной традицией отношением старшеклассников к учителю как носителю «правильных знаний», которые требуется запомнить и потом в точности воспроизвести. Необходима кропотливая и долговременная работа, чтобы изменить направление поиска ответов с внешнего мира на внутренний личностный мир. Подтверждением такого подхода звучат слова Б.М. Неменского: «Искусство очеловечивает не назиданием, оно не дает рецепта правильного поведения, но открывает путь к освоению людского опыта восторга и презрения, любви и ненависти — для поисков сегодняшних, «сугубо личностных» критериев нравственного и безнравственного» [2, с. 24].

Существование в педагогическом арсенале принципа субъективности невозможно без обращения к **принципам симпатии и эмпатии**.

Приветливость, доброжелательность, одобрительное эмоциональное отношение к воспитанникам способствуют созданию атмосферы сотрудничества, взаимопомощи и комфортности в классе, без которых немыслимо свободное, раскованное общение. Оптимистическая вера в ученика, терпимость к его недостаткам, акцентирование восприятия учителя на положительных чертах ребенка помогут относиться к нему с симпатией даже при разногласии во взглядах, интересах и эстетических идеалах.

Способность определять эмоциональное состояние школьников, сопереживать им — обязательный компонент педагогического мастерства учителя. В процессе формирования эстетической культуры школьников особенно важна предикативная эмпатия как способность предсказывать эмоциональные реакции учеников в конкретных ситуациях. При подготовке к уроку учитель уподобляется театральному режиссеру, просчитывающему реакцию зрителей на изменения хода сценического действия. Психологическое состояние учеников к началу урока может быть самым различным в зависимости от предшествующих событий. Определить его



и внести соответствующие изменения в план урока — тактическая задача учителя, от правильности выполнения которой зависит вероятность достижения поставленных перед уроком целей. Следует отметить, что способность личности к сопереживанию, умение подстроить свои эмоции под эмоциональное состояние другого являются не только непременным атрибутом педагогической культуры учителя, но и одной из целей развития эмоционально-чувственной сферы и формирования эстетической культуры старшеклассников.

Неотъемлемым компонентом воспитательно-образовательного процесса выступает **принцип диалогичности**. Проявление диалогичности процесса формирования эстетической культуры старшеклассников происходит на нескольких уровнях:

- диалог субъекта и объекта деятельности (преподаватель — ученик);
- диалог субъектов деятельности (преподаватель — ученик, ученик — ученик);
- внутренний диалог объекта деятельности;
- внутриличностный диалог субъектов деятельности как отражение многоголосия мира.

Диалог в нашем понимании не сводится к банальному обмену информацией. Это всегда общение индивидуальных мировоззрений, мировосприятий, культур. Учитель в данном случае выступает как неформальный лидер, ненавязчиво организующий ситуацию диалога и корректно исправляющий его направление в случае ухода от темы. Необходимым условием организации диалога является готовность к нему учащихся. Отметим, что в большинстве случаев объем базовых знаний и уро-

вень коммуникативного опыта старшеклассников, как правило, удовлетворяют минимальным требованиям для организации общения. Следующим условием организации диалога выступает наличие опорных мотивов, то есть вопросов и проблем, волнующих в данный момент учащихся. Выявление подобных мотивов предполагает определенную переработку учебного материала в целях намеренного обострения коллизий, возвышения их до общечеловеческих проблем. Несмотря на предварительное проектирование основной сюжетной линии диалога, продумывание различных вариантов ее развития, учитель должен быть готов к некоторой доле импровизации в процессе общения. Именно импровизация делает диалог живым, рождающимся «здесь и сейчас», являющимся частью не столько воспитательно-образовательного процесса, сколько событием в жизни и учителя, и учеников. Только в этом случае он не просто интересен, но приобретает личностную значимость для старшеклассников.

Рассмотренная в статье совокупность принципов формирования эстетической культуры старшеклассников является, на наш взгляд, базовой и необходимой, но она, разумеется, может быть дополнена иными, обусловленными конкретными условиями воспитательно-образовательного процесса принципами.

1. Куриленко А. А. Методы формирования эстетической культуры старшеклассников // Педагогическое образование и наука. 2016. № 1. С. 106–110.
2. Неменский Б. М. Дидактика глазами художника // Педагогика. 1996. № 3. С. 19–24.
3. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М.: ОЦ Педагогический поиск, 1997. 79 с.

УДК/UDC 371.12

Н. Г. Милованова

N. Milovanova

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: НОВЫЙ РЕСУРС ПЕДАГОГА ИЛИ НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ?

EMOTIONAL INTELLIGENCE: NEW TEACHER'S RESOURCE OR NEW REQUIREMENTS?

В статье рассматривается содержание понятия «эмоциональный интеллект», определяются его структурные компоненты и функции. Авторская позиция заключается в поиске по-

тенциала изучения и развития эмоционального интеллекта для профилактики профессиональных затруднений психоэмоционального плана современного педагога, находящегося под влия-

анием происходящих социальных перемен. Педагог в ситуации глобальных, государственных, отраслевых, региональных изменений демонстрирует снижение не только эмоционального фона, но и адаптивных способностей на фоне роста профессиональных требований.

The article discusses the concept of "emotional intelligence", defines its structural components and functions. The author's position is to seek potential in studying and developing emotional intelligence for the prevention of professional difficulties of mental and emotional nature of the modern educator being under influence of ongoing social changes. The teacher, who is in a situation of global, national, sectoral, regional changes, demonstrates not only the reduction of emotional background, but also a decrease in the adaptive capabilities amid growing professional requirements.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальные изменения, синдром эмоционального выгорания, образовательное пространство, современный педагог.

Keywords: emotional intelligence, social changes, burnout syndrome educational space, a modern teacher.

Динамичные изменения всех сфер современной жизни бросают вызов к уровню адаптивности, компетентности, психофизиологической и эмоциональной устойчивости человека. О значительном деструктивном влиянии изменений на отдельного человека в свое время уже писали Г. Селье, Э. Тоффлер, П. Штомпка, А. Шюц, Г.М. Андреева, В.А. Ядов.

Анализируя их труды, А.В. Кандаурова отмечает, что динамичные, масштабные социальные изменения современной ситуации истощают адаптационные возможности человека, провоцируя у него поэтапно: смущение, потерю ориентации, искаженное восприятие реальности; проявления усталости, страха, напряженности и/или предельной возбудимости (раздражительности); возникновение точки, порога, после которых нет обратного хода, — точки апатии и потери эмоциональности [3].

Образовательное пространство активнее и болезненнее других сфер реагирует на происходящие экономические и политические, социально-общественные и научно-технологические изменения; изменения в общественном развитии, процессы информатизации, глобализации и другие трансформации. При этом педагог как ключевая фигура должен стать проводником в меняющемся мире [И.А. Ко-

лесникова, Е.В. Пискунова), субъектом изменений (Ю.Б. Дроботенко), Учителем XXI века (нормативные материалы). Интересно, что образовательное пространство нередко выступает неким индикатором трансформационных процессов в обществе. Так, Д. Лотоном отмечены периодические смены отношения к образованию, которые он сформулировал в виде закона периодической смены настроений в обществе (1987) [10]. Применительно к российской действительности Л.М. Митина отмечает, что на стадии оптимизма образование считается полезным, профессия учителя воспринимается как нужная, а компетентность учителя не ставится под сомнение. На стадии доверия учителю предоставляется больше прав и свобод. На стадии разочарования считается, что образование не справляется со своей задачей, не дает ожидаемых экономических и социальных результатов; профессия учителя воспринимается как бесполезная, его компетентность ставится под сомнение, растет число всевозможных проверок, возникает тенденция к сужению функций педагога [4]. Очевидно, что современное время — время стандартизации и формализации, реформирования и модернизации системы образования выражает стадию общественного разочарования. Безусловно, учитель чувствует и осознает такое отношение общества. Таким образом, в современных условиях динамичных социальных изменений труд учителя в нашей стране становится чрезвычайно психоэмоционально напряженным (О.Н. Гнездилова).

О педагогической профессии как профессии особого эмоционального напряжения уже достаточно написано. Специалистами педагогическая деятельность признана как деятельность, наиболее деформирующая личность человека (Л.М. Митина, Р.М. Грановская, А.А. Реан). Проблема эмоционального выгорания для специалистов профессий помогающего типа (в частности педагогов) является предметом педагогических и психологических исследований, а сам термин «Синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) удостоен диагностического статуса (МКБ-10: Z73 — «Проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью») [1]. Явление эмоционального выгорания педагога связывают с профессиональным стрессом, профессиональной деформацией. Исследования М.В. Борисовой, Э.Р. Танеевой, М.А. Воробьевой, Н.В. Мальцевой, А.А. Рукавишниковой подтверждают, что представители педагогической профес-



сии наиболее подвержены синдрому выгорания и наименее защищены от его последствий [6]. Психолого-педагогические исследования подтверждают снижение адаптационных возможностей, показателей психического и физического здоровья современных педагогов (Г.С. Абрамова, Г.В. Акопов, Н.А. Аминов, Л.И. Вессерман, М.Ю. Горохова, Р.Б. Ихсанов, А.К. Маркова, А.Г. Митин, А.О. Прохоров, Т.В. Сущенко и др.). Разумеется, особые условия труда учителя учтены трудовым законодательством в виде длительного отпуска, шестичасового рабочего дня, другими льготами. Вместе с тем влияние изменений современной ситуации очевидно и весьма болезненно сказывается на эмоциональном и психофизическом состоянии педагогов. Современный педагог подвержен влиянию социальных изменений по нескольким направлениям:

- как субъект современной социальности;
- как субъект меняющейся в условиях модернизации системы образования;
- как субъект-проводник происходящих в профессиональной деятельности изменений;
- как субъект, реагирующий на изменение отношения общества к образованию в целом и к педагогу в частности. Неслучайно, в последнее время в системе повышения квалификации и в рамках неформального образования весьма популярными стали семинары, тренинги для педагогов по профилактике конфликтного взаимодействия, развитию навыков эффективного общения, обучению технологиям саморазвития и личностного роста.

Таким образом, современный педагог нуждается в определенной помощи, поддержке, сопровождении. Поиск ресурсов оказания такой помощи — важнейшая задача современной системы повышения квалификации, оказывающей услуги практикующим педагогам. Понятийное поле педагогической науки постоянно расширяется новыми понятиями, категориями, терминами. Данный процесс обусловлен глобализацией, открывшей мировое научное и образовательное пространство, расширением информационного пространства в условиях роста объема, скорости и доступа любой информации в любом месте и в любое время. Одним из таких понятий, достаточно быстро вошедшим в педагогический тезаурус, является понятие «эмоциональный интеллект».

Рассмотрим содержание данного понятия. Собственно сам термин был введен в 1990 году П. Стайером, Дж. Майером и П. Сэловеем. Критическое обсуждение понятия в научных кру-

гах было связано с применением слова «интеллект». Поскольку этимология понятия «интеллект» включает компетентности, способности, постольку связать эмоции с интеллектом показалось невозможным в первом приближении. Так, например у Р.С. Вудворта возникло предложение включить в шкалы оценки IQ-тесты, подтверждающие, что респондент не испытывал сколь-нибудь сильных эмоций, снижающих достоверность испытания [14]. Между тем Дж. Мейер и П. Сэловей, давая определение эмоции, подчеркивают ее интегрирующую функцию применительно ко многим психологическим системам: физиологической, когнитивной, мотивационной, эмпирической, — связанным с необходимостью адаптации [12]. Х. Гарднер обосновывает множественность интеллекта, в котором, наряду с традиционными вербальным и логико-математическим, выделяет подвиды (формы): пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный (interpersonal) и внутриличностный (intrapersonal) интеллект [8]. В теории зарубежных психологов эмоциональный интеллект есть один из аспектов личностного интеллекта, связанный с чувствами (Дж. Мейер, П. Сэловей и Д. Карузо). Если социальный интеллект, обеспечивающий успешность социальной адаптации, эффективность межличностного взаимодействия, достаточно обоснован в психологии, то ряд ученых (например, Х. Гарднер) предлагают включить эмоциональный интеллект в структуру социального, отвечающего за способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями, понимать людей и управлять ими. Анализ источников позволил интегрировать мнения и предположить, что эмоциональный интеллект включает в себя способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [13]; способность эффективно контролировать эмоции и использовать их для улучшения мышления [11; 12]; совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды; эмоционально-интеллектуальную деятельность [2; 5; 7; 10–12]. В конечном счете эмоциональный интеллект лежит в основе эмоциональной саморегуляции. В теоретическом плане концепция эмоционального ин-

теллекта отражает идею единства аффективных и интеллектуальных процессов [Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн]. Принимая критику в отношении использования термина «интеллект», тем не менее мы признаем позицию ученых, лоббирующих теорию эмоционального интеллекта. Под эмоциональным интеллектом мы понимаем подвид социального интеллекта (заслуженно признанного международным сообществом), отвечающего за понимание и управление собственным эмоциональным состоянием и эмоциональным состоянием других, что обеспечивает эффективное социальное взаимодействие.

В 1990 году Дж. Мейером, П. Сэловеем, Д. Карузо была предложена структура эмоционального интеллекта, позднее доработанная, и сегодня включающая четыре сферы когнитивно-эмоциональных способностей, а именно: безошибочное различение собственных эмоций и эмоций других людей; использование эмоций для повышения эффективности мыслительной деятельности; понимание значений эмоций; управление эмоциями [11].

Перспективы изучения потенциала эмоционального интеллекта как предпосылки, ресурса психического и физического здоровья, как условия конструктивного межличностного общения и успешной социальной адаптации были заложены в работах Дж. Сиаррочи, Ф.П. Дина и С. Андерсона, О.А. Айгуновой, С.А. Богомаза, С.П. Деревянко, И.А. Егорова, А.С. Петровской, Т.А. Панковой, Т.П. Шемякиной. Результаты исследований подтверждают факт, что высокий уровень эмоционального интеллекта обеспечивает конструктивное социальное поведения, а низкий уровень связан с развитием различных социальных дезадаптаций. Следовательно, работа с педагогами по определению наличного уровня и развитию субъективного эмоционального интеллекта открывает перспективы не только личностного развития педагога, преодоления профессиональных и личностных проблем, но и гармонизации социального взаимодействия в педагогической деятельности. В последние годы проблема эмоционального выгорания педагогических работников вновь актуализирована [О.И. Бабич, А.Ю. Василенко, А.Н. Густелева, Е.И. Гринь и др.].

Развитие ресурсного подхода к решению данной проблемы привело к определению таких личностных ресурсов, как уровень осмысленности жизни, уровень самоактуализации, интернальность, конструктивное отношение к успехам и неудачам, высокая самооценка

и др. В работах И.Н. Андреевой, Е.Л. Носенко, Т.И. Солодковой и А.И. Чоботарь доказаны адаптивная и стрессозащитная функции эмоционального интеллекта. Результаты данных исследований позволяют утверждать, что эмоциональный интеллект можно рассматривать как фактор самоактуализации личности в профессиональной деятельности, как важный элемент системы личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания.

В настоящее время в рамках повышения квалификации ТОГИРРО ведутся исследования влияния эмоционального интеллекта на характер социального взаимодействия педагога и показатели личностных ресурсов профилактики эмоционального выгорания, разрабатываются программы и модули по развитию эмоционального интеллекта для разных целевых групп педагогических работников.

1. Губина С. Т. Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных психологических средств : дис. ... канд. психол. наук. Ижевск, 2006. 188 с.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. С. 242–244.
3. Кандаурова А. В. Влияние социальных изменений на личность и профессиональную деятельность педагога: пределы адаптации // Специфика педагогического образования в регионах России. 2016. № 1 (9). С. 16–19.
4. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др. ; под ред. Л. М. Митиной. М.: Академия, 2005. 336 с.
5. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М.: КСП+, 2003.
6. Солодкова Т. И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов : дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2011. 160 с.
7. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 20–27.
8. Gardner H. Multiple intelligences. N.Y., 1993.
9. Lawton D. The changing role of the teacher: Consequences for teacher education and training [Elektronnyy resurs] // Prospects. 1987. Vol. 17, No 1. URL: <http://collections.infocollections.org/ukedu/uk/d/Jh1887e/3.5.html>.
10. Mayer J. D. Emotional intelligence information [Electronic resource.]. URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/.
11. Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence [Electronic resource.]. URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/.
12. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. N.Y., 1993. P. 433–442.
13. Salovey P., Mayer J. D. Some final thoughts about personality and intelligence // Personality and intelligence / J. Stenberg, P. Ruzlis (eds). Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1994.
14. Woodworth R.S. Psychology. 4th ed. N.Y.: Henry Holt, 1940.



УДК/UDC 378.147: 355.23

Д. В. Суслов, Т. Л. Лопуха, А. Г. Страбыкин

D. Suslov, T. Lopoukha, A. Strabykin

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
КУРСАНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВОЕННОГО ВУЗА****PROFESSIONAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT
AMONG THE JUNIOR CADETS OF THE HIGHER MILITARY ESTABLISHMENT**

Читателям предлагается изучить возможности повышения эффективности развития профессиональной ответственности курсантов младших курсов в военных вузах. Авторами проведен анализ научных работ по формированию профессиональной ответственности, выделены общие принципы организации учебной и военно-профессиональной деятельности курсантов, обеспечивающей решение указанных задач. Раскрыты особенности социально-профессионального статуса курсантов младших курсов и его влияние на формирование ответственности. Определены этапы развития профессиональной ответственности, их содержание и решаемые педагогические задачи, а также названы основные противоречия, выступающие источником развития.

This article deals with possibilities of how to raise the effectiveness of the professional responsibility among the junior cadets of the higher military establishment. Contradictions as the sources of this development in the teaching process were analyzed. Scientific challenges accomplished in the sphere of the professional responsibility development have been studied. The authors emphasize the general principle of organization of the cadets learning and military professional activity, enable solving this task. Special aspects of social professional status of junior cadets and its impact on professional development of their responsibility are discussed. The article also outlines the stages of the professional development, their content and pedagogical problems that are being solved.

Ключевые слова: ответственность курсантов младших курсов военного вуза, средства и этапы ее развития.

Key words: the responsibility of the junior cadets of the higher educational establishment, means and stages of its development.

В современной психолого-педагогической науке сложилось представление о профессиональной ответственности курсантов

как об устойчивом, интегративном профессионально важном качестве личности, развитие которого в силу требований военно-профессиональной деятельности, потребностей общества и самой личности должно являться одной из обязательных целей образовательного процесса военного вуза. Закономерности развития профессиональной ответственности личности, раскрытые в педагогической теории и практике, способны служить научной основой организации воспитания профессиональной ответственности курсантов, но для этого их необходимо выделить, описать и адаптировать к условиям образовательного процесса военного вуза, к каждой социально-профессиональной группе (курсанты младших и старших курсов, офицеры-выпускники и молодые офицеры).

Развитие есть одна из базовых философских категорий, отражающая один из способов, принципов бытия. Большая Советская Энциклопедия определяет развитие как «...необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов» [2, с. 409]. Среди многочисленных концепций развития мы избрали теории, сложившиеся в русле диалектического подхода, поскольку диалектика, как ее определил Г. Гегель [13], не только является целостной теорией развития, в основе которой лежит идея противоречивых отношений форм бытия, она имеет прочные позиции в психологии и педагогике, а в свое время являлась методологической основой ведущего для нашего исследования личностно-деятельностного подхода к организации педагогических процессов.

Современные теории диалектики принадлежат А.Я. Берману и другим авторам. С позиций диалектики, выступающей в данных теориях как способ познания действительности, развитие профессиональной ответственности курсантов можно считать закономерным процессом непрерывного изменения качеств, образований и состояний личности под влиянием:

— единства и борьбы противоположностей. Профессиональная ответственность как

явление в каждый момент времени характеризуется противоположными свойствами, находящимися в противодействии. Так, профессиональный долг и обязанности, пока они внешние, противоположны собственным интересам курсанта, морально-этические нормы офицерского корпуса — тем нормам, которые он интериоризировал до военной службы, индивидуальность — коллективному характеру военно-профессиональной деятельности, а свобода — необходимости. Усиление борьбы противоположностей, возникновение острых противоречий приводит к качественному изменению личности курсанта в целом и его профессиональной ответственности в частности;

— перехода количественных изменений в качественные. Этот закон обуславливает появление качественно нового уровня профессиональной ответственности курсантов при накоплении необходимых знаний и представлений, опыта ответственного отношения к военно-профессиональной деятельности, профессиональному развитию и коллективу, интериоризированных норм;

— отрицания отрицания. Новое качественное состояние профессиональной ответственности в процессе диалектического развития делает накопленные знания, умения и опыт недостаточными, заставляет рассматривать профессиональную ответственность в контексте нового социально-профессионального статуса (младший командир, курсант старшего курса, выпускник и т.д.). При этом оно является продолжением, носит черты предыдущего состояния.

Ключевым понятием теорий диалектического развития является противоречие — «... взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций, предметов и явлений, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, выступая источником самодвижения и развития» [2]. Поскольку речь идет о развитии одной из сторон личности, необходимо подчеркнуть, что противоречие только тогда является движущей силой развития профессиональной ответственности, когда оно является не внешним по отношению к личности обстоятельством, а внутренним, осознаваемым и переживаемым им состоянием. Кроме того, понимание противоречий, движущих развитием профессиональной ответственности курсанта, требует обращения к психологической характеристике процессов личностного развития.

Развитие личности, общие характеристики, а главное — движущие силы данного про-

цесса являются предметом многочисленных теорий, концепций и подходов. Методологическим подходом, с позиций которого мы рассматриваем развитие профессиональной ответственности курсантов, является личностно-деятельностный подход, в котором деятельность признается средством, условием и средой развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Б.Г. Ананьеву [1] в числе прочих открытий принадлежит теория целостности человека, сложной и многоуровневой детерминации личности, в которой свое место имеют природные, индивидуальные и социальные факторы. Целостность как атрибутивная характеристика личности означает принципиальную возможность влиять на ее развитие, изменяя условия деятельности человека, оказывая целенаправленное педагогическое влияние на доступные для этого влияния качества, образования и состояния личности. Принцип целостности в нашем случае означает, что изменение какого-либо одного личностного качества, например профессиональной ответственности, не остается локальным и оказывает влияние на развитие личности в целом, и, наоборот, развитие профессиональной ответственности курсанта может происходить только на общем фоне его развития как субъекта военно-профессиональной деятельности.

Л.С. Выготский [4] в своей культурно-исторической концепции развития личности выделил социальную среду, социальное влияние в качестве ведущего фактора развития. Внешняя деятельность, которая существует и организуется вполне предметно в социальной среде, осваивается человеком и по мере отработки интериоризируется, переходит из внешнего плана во внутренний, закрепляется и «сворачивается» в психических функциях, для которых характерна автоматизированность и произвольность. Содержание, способы, средства, технологии, нормы (в том числе и профессиональная ответственность) военно-профессиональной деятельности как раз и являются культурно-историческими элементами, через которые происходит опредмечивание деятельности курсанта. Процесс развития (его социальная линия), по Л.С. Выготскому, носит циклический характер. Перевод деятельности во внутренний план личности меняет ее состояние, но он же создает противоречие, когда этого состояния заведомо недостаточно для выполнения деятельности на более высоком уровне. Для его разрешения происходит экстериори-



зация, при которой психическая функция требует подкрепления извне, внешнего участия педагога, наставника.

В теориях С.Л. Рубинштейна [11] развитие личности рассматривается через категорию «жизненный путь» — специфичное, уникальное и индивидуальное бытие сознательного человека во времени и пространстве, представляющее собой непрерывную череду поступков и выборов. Развитие профессиональной ответственности, согласно его теориям, обусловлено не столько организацией военно-профессиональной деятельности, сколько теми поступками и выборами, которые осуществляет сам курсант, лично, действуя свободно и сознательно. Важнейшим положением концепции личности С.Л. Рубинштейна является выделение высшего этапа развития личности, когда сознание «вырастает» в самосознание, а развивающая деятельность приобретает рефлексивную основу. Это положение, безусловно, следует учесть, описывая этапы развития профессиональной ответственности курсантов младших курсов военного вуза, характерные для них противоречия.

Углубляя ключевую идею концепции С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьев [11] доказывал, что личность — это совокупность различных видов деятельности, которые постепенно формируют личностные структуры. В отношении курсантов военного вуза можно выделить два вида ведущей деятельности: учебную и военно-профессиональную, а кроме того, подчеркнуть, что они находятся в единстве в процессе освоения учебных дисциплин профессионального блока.

Теории деятельностного подхода, примененные к анализу проблемы развития персональной ответственности курсантов младших курсов, позволяют сделать следующие выводы:

- развитие профессиональной ответственности курсанта военного вуза является проявлением, стороной общего развития целостной личности будущего офицера, которое определяется внутренними, переживаемыми личностью противоречиями между тем уровнем военно-профессиональной деятельности, которым он владеет, и тем уровнем, которым стремится овладеть;

- главными условиями, средством и средой развития профессиональной ответственности курсанта выступают два вида ведущей деятельности — учебная и военно-профессиональная, которые находятся в единстве в про-

цессе освоения дисциплин профессионального блока;

- развивающее воздействие несут в себе индивидуальные и свободные акты ответственного отношения отдельного курсанта в процессе деятельности, соответствие циклу «интериоризация — эктериоризация», обеспечивающему переход на новый уровень, обусловливается постоянным усложнением деятельности, требующей ответственного отношения на фоне усложнения общих требований к профессиональной подготовке курсанта;

- развивающие противоречия могут «искусственно» обостряться за счет педагогических воздействий, целесообразно организующих учебную и военно-профессиональную деятельность в процессе освоения дисциплин профессионального блока.

С позиций методологического личностно-деятельностного подхода выполнен ряд психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме формирования и развития профессиональной ответственности. Из этих исследований можно вычленить группу практико-ориентированных работ, которые касаются непосредственно образовательного процесса вуза и на их основе обобщить успешный педагогический опыт, а затем использовать его для содержательной характеристики процесса развития профессиональной ответственности курсантов военного вуза.

Военных исследований профессиональной ответственности, которые обращены непосредственно к процессу ее развития, относительно немного. В работах Н.Н. Семененко, В.П. Швыдкова [12; 15] и других ученых мы находим опытным путем доказанное утверждение управляемости этого процесса посредством организационно-педагогических решений, в них также выделены такие его детерминанты, как:

- развитие знаний о сущности военно-профессиональной деятельности и значении ответственности как профессиональной нормы;

- изменение мотивов военно-профессиональной деятельности от личных (прагматичных, самореализации, наследования и т.д.) к прямым (связанным с содержанием деятельности, долгом, ее социальным значением, групповой идентификацией и т.д.);

- разъяснение и постепенное понимание норм институциональной объективной ответственности, их истинного значения, появление личных смыслов следовать им;

- организация профессиональных ситуаций, требующих ответственного отношения.

Теории личностно-деятельностного подхода, диалектики, а также опыт успешной практической педагогической деятельности позволяют сформировать рабочее определение. Развитие профессиональной ответственности курсантов военного вуза — это диалектический процесс изменения личности, обусловленный противоречиями между освоенным уровнем военно-профессиональной деятельности и тем уровнем, к которому курсант сознательно стремится, управляемый за счет педагогически целесообразной организации учебной и военно-профессиональной деятельности курсанта, предполагающей свободные и индивидуальные акты его ответственного отношения к военно-профессиональной деятельности, профессиональному развитию и воинскому коллективу.

Природа профессиональной ответственности курсантов военного вуза и процесс ее развития позволяют выделить общие принципы организации учебной и военно-профессиональной деятельности курсантов. К ним относятся:

- принцип необходимости индивидуального выбора, соблюдающийся тогда, когда курсант специально «ставится» в ситуацию, где необходимо единолично принимать ответственное решение;

- принцип возможности свободного выбора, определяющий необходимость задания в деятельности больших степеней свободы, чем это принято в традиционной практике;

- принцип постоянного усложнения деятельности, требующий организации ситуаций выбора в контексте более сложных профессиональных задач;

- принцип единства двух видов ведущей деятельности курсантов: учебной и военно-профессиональной, — соблюдающийся в дисциплинах профессионального блока.

Развитие нравственно-этического компонента профессиональной ответственности задано противоречием между достигнутой и желаемой степенью идентификации курсанта с офицерским корпусом Вооруженных Сил Российской Федерации. Следует отметить, что это противоречие обеспечивает едва ли не главные механизмы воинского воспитания курсантов: идентификацию и интериоризацию. Идентификация, или процесс развития профессиональной идентичности, как ее определил, например, А. С. Некрасов [9], связан с добровольным и сознательным принятием морально-этических норм офицерского корпуса, которое

служит идентификационным признаком. Значение этого противоречия, как и самого нравственно-этического компонента профессиональной ответственности, обусловлено высокой мотивацией курсанта стать офицером, членом престижной и привлекательной, элитной в пространстве военно-профессиональной деятельности социально-профессиональной группы — офицерского корпуса. Интериоризация происходит в процессе «профессионального взросления» курсанта, когда за нормами офицерского корпуса он постепенно начинает видеть не отвлеченные внешние требования, а имеющие глубокие смыслы, установленные длительным опытом, прежде всего — боевым, историей развития офицерского корпуса причинно-следственные связи между использованием норм и «принятием личности в офицерский корпус» другими офицерами, признанием его идентичности. Идентификация и интериоризация есть два объяснения единого процесса перевода моральных норм в нравственный план личности, установления личных смыслов следования нормам, формирования их внутренней регулятивной функции.

Нормы ответственности закреплены в морально-этических кодексах военно-профессиональной деятельности, кодексах офицерской чести, уставах и других регламентах военно-профессиональной и учебной деятельности курсантов. Наиболее ярким их выражением являются понятие «обязанность» и категория «долг». Обязанности — это обязательные к выполнению в военно-профессиональной и учебной деятельности курсанта действия. Наравне с правами они возникают при принятии на себя статуса военнослужащего во время акта присяги и в дальнейшем регулируются должностным положением курсанта. За выполнение (невыполнение) обязанностей установлена институциональная ответственность (дисциплинарная, административная, материальная, уголовная), однако полностью справедливым мы считаем мнение Н. Н. Семенина о том, что «... человека нельзя заставить действовать ответственно, не всегда помогают жесткая регламентация, карательные санкции, не дали должного эффекта и многочисленные призывы, не всегда оказывала воздействие воспитательная работа, направленная на развитие чувства ответственности за порученное дело» [12].

Нравственная категория «долг» освещается широко, но преимущественно образно и художественно. Как категорию военной на-



уки, ее, на наш взгляд, точно охарактеризовал В. Е. Кулешов [7]. Долг, как считает автор, — это непрерывное стремление к соответствию предельно сложным требованиям современного боя ко всем совокупным качествам воина, достижение и максимальное развитие которого возможно только тогда, когда военнoproфессиональная деятельность прочно связана со смыслом жизни и, напротив, когда вся жизнь посвящена воинской службе.

Противоречие возникает тогда, когда курсанта не удовлетворяет степень его приближения к нравственному идеалу офицера, а поскольку и профессиональные обязанности, и осознание *долга* как формирующегося смысла жизни постоянно усложняются, оно является в принципе не разрешимым и обеспечивающим постоянный процесс личностного развития.

В отношении информационно-когнитивного компонента такую же функцию выполняет *противоречие между реальным и необходимым для принятия ответственных решений уровнями профессиональных знаний и представлений*. Это противоречие образуется характером профессиональной карьеры военнослужащих, если понимать карьеру как последовательную смену профессиональных статусов и ролей, изменение степени реализации профессионального и личностного потенциала, психологической чертой которой является удовлетворенность результатами военнoproфессиональной деятельности [14]. Повышение профессионального статуса военнослужащего, будь то официальный или неофициальный статус, — это не столько появление новых прав, сколько расширение обязанностей и ответственности.

Развитием эмоционально-волевого компонента движет *противоречие между необходимостью и готовностью решать ответственные задачи*. Само противоречие присутствует в непрерывном процессе профессионального развития постоянно. При этом острым и эффективно развивающим профессиональную ответственность, на наш взгляд, оно становится в том случае, если курсанту постоянно делегируются профессиональные полномочия, несколько превышающие уровень его волевых возможностей. Высокий воспитательный потенциал здесь имеет прием доверия. О. Ю. Ефремов считает, что по своей сути доверие заключается в поручении, наделении полномочиями военнослужащих, «... которые по своим качествам не во всем соответствуют требованиям поставленной перед ними задачи» [3, с. 316].

Для развития опытно-поведенческого компонента профессиональной ответственности курсанта военного вуза требуется *противоречие между стремлением брать ответственность на себя и возможностями проявить ответственное отношение*. Острым оно становится тогда, когда курсант внутренне ощущает в себе возможность, готовность и стремление решать ответственные задачи военнoproфессиональной и учебной деятельности более высокого уровня, но пока еще не имеет такого опыта.

Процесс развития профессиональной ответственности следует изучать на фоне общего развития курсанта как субъекта военнoproфессиональной деятельности, поэтому имеет смысл обратиться к особенностям образовательного процесса на младших (1–2-й) курсах военного вуза, специфике их профессионально-личностного развития.

Авторы, обратившиеся к исследованию младших курсантов военного вуза, подчеркивают, что это не только временной период обучения, но и отдельный этап профессионального становления субъекта военнoproфессиональной деятельности. Его особенности обусловлены профессиональным статусом, условиями обучения, воспитания и жизнедеятельности курсантов, этапом формирования воинского коллектива, а также рядом психологических процессов, прямо или косвенно связанных с развитием профессиональной ответственности курсантов военного вуза.

Для курсантов младших курсов определен профессиональный статус военнослужащих по призыву, в котором можно рассматривать правовую и социально-профессиональную стороны. Правовой статус «... есть совокупность прав, свобод, гарантированных государством, а также обязанностей и ответственности военнослужащего...» [10]. Социально-профессиональный статус военнослужащих, как справедливо отмечает Н. А. Маслов [8], тесно связан с правовым. В этом отношении курсанты младшего курса считаются рядовым и младшим командным составом Вооруженных Сил Российской Федерации с соответствующим уровнем поручаемых профессиональных задач. Проблема статуса курсантов военного вуза связана с тем, что их профессиональная подготовка осуществляется опережающими темпами по отношению к изменению статуса. Так, основы действий командира подразделения (первичная офицерская должность) осваиваются уже на втором курсе, а статус военнослужащего, проходящего службу

по контракту (младший командный состав) курсант получает только на третьем. Эту же особенность военных вузов можно считать благоприятной для развития профессиональной ответственности курсантов.

Жизнедеятельность курсантов младших курсов проходит в условиях закрытого проживания с жесткой регламентацией распорядка, внутренней службы и в системе постоянного контроля. Во-многом это связано именно с несформированной ответственностью. Вместе с тем их обучение и воспитание носит одновременно черты высшего образования (формы, методы, средства, технологии и пр.) и военно-профессиональной деятельности (учебная и воинская дисциплина, распорядок и контроль). В отношении целенаправленных процессов развития профессиональной ответственности такое сочетание обеспечивает единство теоретической и практической части, когда нормы ответственности используются и осмысливаются одновременно. Следует однако учесть, что на младших курсах обучения очень высок процент «гражданских» дисциплин. Даже при использовании профессионального контекста в связи с этим обстоятельством возникает разобщение ведущих видов развивающей деятельности: военно-профессиональной и учебной. В дисциплинах профессионального блока они выступают в органичном единстве.

Развитие личности курсанта во-многом обусловлено воинским коллективом, который на младших курсах обучения проходит стадии формирования от простой социальной группы, вынужденно, в силу организационных решений, выполняющей совместную деятельность, до крепкого и спаянного воинского коллектива, атрибутами которого являются безусловное принятие коллективных норм, полная взаимовыручка и товарищество. Профессиональная ответственность как коллективная норма, ответственное отношение к воинскому коллективу — это не вопрос установления ответственности по принципу «один виноват — отвечают все», такой принцип установится сам на высоких ступенях развития воинского коллектива, это вопрос педагогической работы с коллективом, коллективного воспитания.

Следует также выделить ряд психологических процессов в профессиональном становлении курсантов, которые на младших курсах военного вуза имеют особенности, важные для развития профессиональной ответственности. Во-первых, это процесс адаптации к во-

енно-профессиональной среде и военно-профессиональной деятельности. Общеразвивающий этап, по мнению авторов, характеризуется преобладанием внешней побудительной мотивации, мотивации на избегание неудач и часто дисгармонией в формировании мотивов развития личности. Следующий за ним общепрофессиональный этап, напротив, сопровождается продуктивной учебной мотивацией, быстрым развитием внутренних побуждений при появлении стремления к развитию. В-третьих, это процесс развития военно-профессиональной направленности личности, который, как утверждает А. Ф. Иоаниди [5], на младших курсах обладает либо резким, взрывным, либо, напротив, проблематичным характером. Это время, как он утверждает, становления самых главных мотивов военной службы, когда прагматическую мотивацию меняют мотивы долга и ответственности.

Диалектический процесс развития профессиональной ответственности курсанта дает возможность выделить три этапа развития, для каждого из которых возможно определить педагогические условия эффективности:

- этап организации и адаптации;
- этап внешнего развития;
- этап саморазвития.

Педагогическая задача на *этапе организации и адаптации* заключается в приучении курсантов к военно-профессиональной и учебной деятельности в тех регламентах, которые установлены нормативными документами различных уровней, ответственности за их нарушения. Ответственность курсанта за неукоснительное следование этим нормам можно считать первичной профессиональной ответственностью.

На этапе организации и адаптации подлежат изучению не только сами нормы ответственности, но и причины их установления, связанные с содержанием военно-профессиональной деятельности. Профессиональная ответственность представляется курсанту как профессионально важное качество, которым предстоит овладеть и без которого практически невозможно стать профессионалом, изучается ее роль и функции в целостной картине военно-профессиональной деятельности. Опытно-поведенческий компонент развивается в процессе тренировок, при выполнении элементарных задач военно-профессиональной и учебной деятельности в том порядке, который установлен в вузе. Обостряется противоречие между тем порядком действий, к кото-



рым курсант привык до военной службы, и тем, который ему предписан в вузе. В процессе освоения норм и правил начальная негативная реакция на них сменяется сдержанной, а затем положительной, сопровождаемой позитивными эмоциями, связанными с тем, что в предписанном порядке задачи военно-профессиональной и учебной деятельности выполняются легче и эффективнее. В воинском воспитании происходит знакомство с примерами выполнения воинского долга и профессиональных обязанностей, постепенно вводятся институциональные нормы ответственности, которые уже не считаются строгими и излишними. В решении традиционной задачи привития уважения к офицерской чести устанавливается место профессиональной ответственности. По нашему опыту, решение этой задачи может занимать от шести месяцев до одного года.

Этап внешнего развития предусматривает преобладающую активность педагогов и командиров при постоянно возрастающей личной активности курсантов младших курсов. Педагогическая задача заключается в актуализации профессиональной ответственности как качества, необходимого для того, чтобы стать офицером.

В учебной деятельности курсанту поручаются постоянно усложняющиеся учебно-профессиональные задачи, решение которых имеет множество вариантов и требует точного расчета последствий. Важно, чтобы внутренними критериями оценки результата стали выполнение учебной задачи, помощь товарищу, сохранение имущества и другие критерии, соотносящиеся с морально-этическими нормами офицера, его долгом. Постановка воспитательных задач учебной деятельности может быть связана с тем, чтобы «обеспечить» переживание смоделированных ситуации и последствий как реальных.

Развитию профессиональной ответственности курсантов младших курсов на этапе внешнего развития способствует становление курсантского коллектива, в котором при целесообразном коллективном воспитании отражаются нормы офицерского корпуса [6], в том числе и взаимная коллективная ответственность за общий результат.

На *этапе саморазвития* профессиональной ответственности курсантов противоречия, движущие исследуемым процессом, связаны с необходимостью самостоятельного выбора уровня ответственности и сложности решаемых задач военно-профессиональной и учеб-

ной деятельности, а также появлением вектора самостоятельного, не управляемого извне профессионального развития. Ключевой является активность самих курсантов, а внешняя педагогическая деятельность осуществляется в режиме поддержки. Новообразованием этапа, на наш взгляд, будет рефлексия развития профессиональной ответственности курсанта младшего курса военного вуза, возникающая при условии его мотивации и стимулирования к выбору все более ответственных задач и специальной подготовки к рефлексивной деятельности.

Таким образом, развитие профессиональной ответственности как интегративного и профессионально важного качества курсантов младших курсов подготовит его к следующему этапу профессионального становления — обучению на старших курсах и полному освоению профессиональной роли офицера.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

1. Организация целенаправленного развития профессиональной ответственности курсантов военного вуза требует четких и непротиворечивых представлений о сущности и психологическом содержании этого процесса.

2. Развитие профессиональной ответственности курсантов с избранных методологических позиций диалектического и личностно-деятельностного подходов представляет собой диалектический процесс закономерного изменения свойств, качеств, образований и состояний личности курсанта в учебной и военно-профессиональной деятельности, движимый противоречием между тем уровнем военно-профессиональной деятельности, которым овладел курсант, и тем уровнем, которым он стремится овладеть.

3. Особым этапом профессионального становления субъектов военно-профессиональной деятельности является их обучение на младших курсах военного вуза, где процесс развития профессиональной ответственности имеет свои особенности.

4. Развитие профессиональной ответственности курсантов младших курсов военного вуза обеспечивается целенаправленным педагогическим взаимодействием и включает в себя три последовательных этапа: организации и адаптации, внешнего развития и саморазвития. Каждый из перечисленных этапов имеет собственное содержание учебной и военно-профессиональной деятельности, обеспечивающее обострение и разрешение про-

тиворечий, движущих развитием профессиональной ответственности.

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
2. Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. Т. 21 / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1975. 640 с.
3. Военная педагогика : учебник для вузов / под ред. О. Ю. Ефремова. СПб. : Питер, 2014. 640 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 3. Проблемы развития личности. М.: Книга по требованию, 2012. 369 с.
5. Иоаниди А. Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов младших курсов военно-инженерного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2008. 23 с.
6. Кобзарь П. Е. Развитие толерантности военнослужащих по призыву в воспитательной среде первичных воинских коллективов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2013. 189 с.
7. Кулешов В. Е. Диалектика смысла жизни и воинского долга в условиях профессиональной военной службы: Социально-философский анализ: дис. ... д-ра. философ. наук: 09.00.11. Владивосток, 1998. 345 с.
8. Маслов Н. А. Правовой статус военнослужащих срочной службы // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2011. № 3. С. 37–46.
9. Некрасов А. С. Развитие профессиональной идентичности личности курсанта военного училища : дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01. Краснодар, 2005. 158 с.
10. О статусе военнослужащих [Электронный ресурс] : федер. закон от 27.05.1998 № 76-ФЗ // Справочно-правовая система Консультант плюс.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2007. 720 с.
12. Семенов Н. Н. Русская ментальность и паремическая семантика: когнитивно-прагматический аспект проблемы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская философия. 2010. № 1.
13. Философия Гегеля. Проблемы диалектики / ред. Т. И. Ойзерман. М.: Наука, 1987. 304 с.
14. Черненко О. В. Социально-психологические факторы профессиональной карьеры офицеров : автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.05. М., 2007. 23 с.
15. Швыдков В. П. Воспитание профессиональной ответственности у офицеров подразделений боевого обеспечения Военно-воздушных сил Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2007. 24 с.



ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
BASED ON THE EXPERIENCE OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

УДК/UDC 378.147:811

Ю. Д. Багров

I. Bagrov

АУТЕНТИЧНЫЕ ЗАДАНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
AUTHENTIC ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

В статье рассматривается роль так называемых аутентичных (адаптированных) заданий в обучении студентов-нефилологов иностранному языку. Выявляются основные принципы их применения при обучении различным видам речевой деятельности: аудированию, чтению, письму и говорению. Аутентичные задания выступают эффективным способом сокращения разрыва между учебной ситуацией и реальной коммуникацией, который порождает многие трудности в использовании иностранного языка.

The article deals with the role of authentic activities in foreign language teaching for university students. The basic principles and ways of their implementation are ascertained for listening, reading, writing and speaking. Authentic activities are regarded as an effective way to narrow the gap between an instructional setting and real communicative situation. This gap provokes sufficient difficulties in using foreign language.

Ключевые слова: аутентичные задания, чтение, говорение, аудирование, письмо, иностранный язык.

Keywords: authentic activities, reading, speaking, listening, writing, foreign language.

Современные методики преподавания иностранных языков предполагают активную

роль учащихся в противовес пассивному усваиванию теоретической информации.

Несмотря на то, что данное положение считается бесспорным, на практике активное вовлечение студентов в речевую деятельность сильно зависит от целого ряда объективных и субъективных факторов, начиная с инерции традиционной системы обучения языкам и заканчивая уровнем учащихся, навыками и предпочтениями конкретного педагога, особенностями избранных пособий и т.д. Сложности создает и сокращение аудиторной нагрузки, выделенной на изучение иностранного языка студентами нефилологических специальностей, что, впрочем, делает проблему интенсификации изучения иностранного языка посредством активного построения занятий еще более актуальной.

Одним из наиболее значимых и еще не до конца отрефлектированных факторов является и разная степень разработанности активных методических приемов и заданий для разных видов речевой деятельности. На этой проблеме мы и хотели бы подробнее остановиться в настоящей статье.

Во-первых, сами по себе разные виды речевой деятельности предполагают разную меру активности обучающихся. С этим связано и их фундаментальное деление на продуктивные, то есть требующие порождения самосто-

ятельного высказывания (говорение и письмо), и рецептивные, то есть связанные с восприятием чужого слова (чтение и аудирование). Следовательно, специфические приемы обучения также будут различаться.

Во-вторых, активность студента прямо зависит от его мотивации на изучение языка [2, с. 290], и очевидная искусственность значительного числа учебных ситуаций не способствует ее повышению. Учащийся может не видеть связи между изучаемым предметом и его применением в реальной жизни как в бытовом, так и в профессиональном общении.

В-третьих, по той же причине даже полученные и хорошо усвоенные знания могут не всегда сработать в реальной коммуникативной ситуации, что будет означать фактическое невыполнение цели учебной дисциплины.

В связи с этим нам представляется перспективным использование на занятиях иностранным языком аутентичных видов учебной деятельности и аутентичных материалов [11, с. 243]. Под аутентичными видами деятельности мы понимаем идентичные или максимально приближенные к реальным. Иными словами, к этой категории учебной деятельности относятся задания, тождественные тем, с которыми учащиеся действительно могут столкнуться в своей жизни за пределами аудитории.

Наиболее трудным для русскоязычных студентов видом речевой деятельности по праву считается аудирование [4, с. 93]. Тем не менее именно для аудирования обозначенная нами проблема активного обучения с использованием аутентичных материалов стоит наиболее остро, так как эта форма работы по определению предполагает аутентичность. К большинству современных учебных пособий существуют аудиоприложения, озвученные носителями языка. При этом не важно, что для начальных уровней их речь адаптирована и грамматически упрощена: уже на данном этапе студенты учатся воспринимать язык на слух в коммуникативно неполноценной ситуации (не видя говорящего и не зная полного контекста). На более продвинутых уровнях преподаватель также имеет широкий выбор художественных и документальных фильмов, снятых в стране изучаемого языка, возможность при необходимости включить субтитры. Фильмы и сериалы также хорошо подходят для дополнительной самостоятельной работы студентов, так как могут быть им интересны и в качестве развлечения. Таким образом, подобные просмотры могут быть отнесены к аутентичным видам дея-

тельности, поскольку, во-первых, то же видео смотрят в обычной жизни и носители языка, а, во-вторых, кинопросмотр не обязательно связан с чисто учебной ситуацией.

Анализ сложностей, возникающих у студентов во время аудирования [1], не входит в задачи данной статьи. Этот вопрос достаточно рассмотрен в научной литературе. Следует лишь отметить, что к этим сложностям не относится подбор материала.

В целом приемлема и ситуация с развитием навыков письма. Как продуктивный вид деятельности, оно само по себе требует от учащегося активности и часто отводится для самостоятельной работы вне учебной аудитории. Письменные задания достаточно разнообразны и охватывают достаточно широкий диапазон текстов (от простых рецепта или неформального письма до достаточно сложных и специализированных, к которым относится, например, резюме). Студентами хорошо осознается прагматика простых жанров письменной речи, что связано с аутентичностью большинства из них. Учащийся легко может спроецировать задание на реальную ситуацию и представить, о чем можно написать в письме другу. В этом случае при обучении больше внимания уделяется принятым этикетным формулам, требованиям к структуре текста, характерным грамматическим формам (например, для англоязычных кулинарных рецептов не характерно свойственное русскому языку употребление инфинитивов с повелительным значением).

Сложнее обстоит дело со специализированными жанрами вроде упомянутого резюме или делового письма. Несмотря на то, что такие задания, безусловно, относятся к числу аутентичных, более применимых во внеучебной деятельности и часто относящихся к профессиональной сфере, их прагматика не всегда остается *понятной* или *верно понятой*. Во многом происходит это и благодаря широко распространенному методу выполнения задания путем заполнения жанрового шаблона, при котором за рамками остается телеология текста и отдельных его структурных элементов. Здесь особенно остро стоит проблема, общая для аутентичных заданий: они хороши для обучения живому языку и его применению в реальной жизни, но могут представлять существенные трудности, если студенты (а нередко и сам преподаватель) в недостаточной мере знакомы с той культурой или сферой деятельности, для которой предложенное задание является аутентичным [10, с. 169].



Необходимость формирования и развития межкультурной компетенции нередко постулируется, но далеко не всегда имеет должный эффект на практике. В действительности страноведческие знания при изучении иностранного языка важны главным образом не в качестве теоретического экскурса, а в той мере, в какой они способны объяснить особенности соответствующих речевых практик. Из чего следует, что при обучении жанрам письменной речи учащимся следует разъяснять, во-первых, объективные и наиболее типичные трудности при составлении текста, их природу, причины их появления (которые часто связаны именно с упомянутыми выше различиями в деловой культуре); во-вторых, задачи, выполняемые каждым из структурных элементов жанровой модели. Для отдельных жанров необходимо пояснить ключевые концепты. Например, сложности при составлении мотивационного письма часто связаны, с одной стороны, со смешением понятий «мотивация» и «личные амбиции», а с другой — с культурными различиями: российские студенты не всегда стремятся свою мотивацию выразить, тогда как в англоязычной или франкоязычной деловой культуре ее выражение считается более значимым.

Малознакомые учащимся ситуации, которые могут быть продиктованы особенностями функционирования жанра, можно постараться упростить без ущерба для их аутентичности (а иногда и с пользой). Так, в качестве задания для написания формального письма учащимся вместо условной деловой ситуации из не до конца знакомой им сферы бизнеса можно предложить написать письмо преподавателю с объяснением причины пропуска или с просьбой порекомендовать литературу. Структура таких писем и этикетные формулы будут во многом схожи, и задание достигнет своей цели. Учащийся же сможет сосредоточиться на языковой деятельности, а не на разборе предложенной учебной ситуации.

Студентам, владеющим языком на продвинутом уровне, могут быть предложены аутентичные письменные задания, относящиеся к их специальности. Например, обзор нескольких научных статей по одной теме из иноязычных журналов. Юристам может быть предложено составить образец договора, а программистам — описать программный продукт. Подобные виды учебной деятельности нередко относят к проектным формам работы (англ. *project work*) [9, с. 11], что подразумевает существенный объем подготовительной работы со стороны студен-

тов, привлечение дополнительного материала, однако не всегда оказывается эффективным именно в университете, так как много времени расходуется на подготовку, связанную не с языком, а с темой задания. Плюс коммуникация между студентами вне аудитории происходит все же на русском, тогда как объемные проектные задания на развитие навыков говорения и письма наиболее эффективны в смешанных группах, где и между собой учащиеся вынуждены общаться на изучаемом языке. Такие условия относятся, скорее, к международным языковым школам, чем к вузам, хотя в последних могут успешно применяться при изучении русского языка как иностранного.

Нам представляется оптимальным подбирать проектные задания таким образом, чтобы тема, подобно примеру с деловым письмом, не требовала слишком долгой неязыковой подготовки (то есть относилась к числу общепонятных или связанных со специальностью учащихся), как и форма представления проекта. Иными словами, языковая деятельность в обоих аспектах должна превалировать. Например, мы не считаем подходящей для студентов популярную форму плакатов-постеров, так как слишком много внимания уделяется не языку, а оформлению; не самый удачный выбор и слайдовая презентация, также требующая технической и оформительской работы, к тому же предполагающая тезисное изложение, тогда как целью является развитие навыков связной речи. Проведение студенческой конференции на иностранном языке, наоборот, является хорошей формой, позволяющей также мотивировать учащихся на научную работу, развить навыки академического письма (англ. *academic writing*) и публичного выступления.

Говорение, с одной стороны, может стоять во главе угла при изучении иностранного языка, в особенности по коммуникативным методикам. Именно свободное продуцирование устной речи рассматривается как основная цель изучения языка. С другой стороны, именно для данного речевого умения проблема аутентичных заданий недостаточно разработана, если говорить об изучении языка студентами-нефилологами в вузах. То есть сразу оговоримся, что в сферу нашего внимания не попадают, например, разговорные занятия с преподавателями-носителями или самостоятельное общение с иностранцами, в том числе посредством современных коммуникационных технологий. В университетской аудитории студенты так или иначе имеют дело с учебными ситуациями,

то есть с известной мерой условности. Сокращение этой меры, то есть преодоление разрыва между учебными ситуациями, сценарными фреймами и реальными коммуникативными ситуациями, входит в задачи преподавателя.

Основной стратегией здесь видится стимуляция спонтанной речи и развернутых высказываний, не ограничивающихся простыми ответами из одного предложения. Сценарные фреймы, как правило, представляют собой очень условные и усредненные ситуации [8, с. 6–32] и могут показаться скучными и неинтересными. Их можно эффективно заменить ролевыми играми, которые будут отличаться, во-первых, многогеройностью (в противовес традиционным диалогам), во-вторых, нелинейностью, влекущей развитие навыков неподготовленной речи, что опять же отличает этот вид работы от подготовленной работы в парах. К тому же ролевые игры, в отличие от диалогов, помогают удерживать внимание всей группы одновременно. В рамках аудиторных занятий для приближения к реальным условиям бывает полезно введение условных ограничений на пользование словарями (хотя в целом его стоит поощрять и развивать) и спрашивание незнакомой лексики у преподавателя: навыки описательного объяснения понятий, иноязычное название которых неизвестно, обхождения без незнакомых слов в практике спонтанного общения являются одними из основных, а их неразвитость может привести к коммуникативной неудаче.

Существуют и иные виды заданий, стимулирующих неподготовленную речь и тем самым более схожих с реальными ситуациями. Например, в небольших группах эффективными могут оказаться дебаты на изучаемую тему. В больших аудиториях эффективность этого задания снижается, так как в дискуссии участвуют в основном наиболее активные студенты: труднее привлечь к участию всех.

Можно добиться более активной работы учащихся и при чтении [7, с. 180], традиционно считающемся наиболее пассивным видом речевой деятельности. При переводе же студенты и во все нередко испытывают трудности с формулированием мысли на родном языке. Понятно, что в логике настоящей статьи решение здесь следует искать все же не в аутентичных (неадаптированных) текстах, которые подойдут не для любого уровня владения языком, а в активных формах работы с ними, развивающих навыки, необходимые в реальных ситуациях. Работа со студентами-нелингвистами в силу ограниченности времени предполагает больший упор на тради-

ционное изучающее чтение и перевод, тогда как более активным просмотровому, поисковому и ознакомительному чтению уделяется меньше внимания, хотя они менее затратны с точки зрения аудиторного времени: основная работа может быть выполнена учащимися самостоятельно. Детальному подготовленному домашнему переводу может быть успешно противопоставлен перевод незнакомого текста с листа как более активная форма работы [5], требующая также развития навыков угадывания значения незнакомого слова по контексту.

Признано, что обучение чтению как рецептивному виду речевой деятельности должно сочетаться с продуктивной деятельностью учащегося [3, с. 7]. Для этого заданий на проверку понимания прочитанного, предлагаемых современными учебными пособиями, явно недостаточно. Послетекстовые упражнения должны также стимулировать порождение собственного высказывания на основе прочитанного (удачные примеры таких заданий приводит С. А. Нескина [6]). Полезными могут оказаться задания на объяснение значений новых слов на изучаемом языке. Традиционному пересказу и резюмированию можно противопоставить работу с частями текста по группам с последующим обсуждением. Тем самым работа над текстом может стимулировать и спонтанную устную речь.

Таким образом, мы рассмотрели возможности повышения речевой активности студентов при работе над различными видами языковой деятельности. Разумеется, предложенные формы и методические приемы не могут составлять исчерпывающий перечень, но он и не требуется. При активном построении занятия преподаватель должен учитывать множество факторов, включая и индивидуальные особенности учащихся. От этого будут зависеть и выбранные приемы работы, и тонкости их применения в конкретной аудитории. Иными словами, повышение активности студентов требует и более активной индивидуальной методической работы преподавателя, а иногда и элементов подготовленной импровизации. Обозначенные нами общие принципы использования аутентичных (в широком смысле) заданий призваны сделать эту работу более эффективной и отвечающей требованиям времени.

-
1. Агеева Н. В. Развитие познавательной активности студентов как способ преодоления психологических барьеров при аудировании // Язык и культура. 2008. № 2. С. 65–73.



2. Артамонова Г. В. Проблемы в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3–2 (33–2). С. 289–294.
3. Артамонова Г. В. Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 7–12.
4. Виноградова Е. М. Трудности, возникающие при аудировании аутентичных текстов на английском языке // Мультикультурный мир: проблема понимания : материалы Респ. науч.-практ. междунар. конф. Сыктывкар, 2012. С. 92–98.
5. Крапивкина О. А. Перевод с листа и его статус в процессе подготовки переводчиков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 11–12. С. 71–73.
6. Нескина С. А. Обучение чтению и профессиональная коммуникация как цель подготовки по иностранному языку специалистов неязыкового вуза // Нива Поволжья. 2008. № 3. С. 91–94.
7. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. 216 с.
8. Шляхов В. И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Живая методика для преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2005.
9. Alan B., Stoller F. Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms // English Teaching Forum. 2005. Vol. 43, № 4. P. 10–21.
10. Authentic activity and learning / E. Clayden, C. Desforges, C. Mills, W. Rawson // British Journal of Educational Studies. 1994. Vol. 42, № 2. С. 163–173. DOI: 10.1080/00071005.1994.9973991.
11. Ormrod J. E. Human Learning. Upper Saddle River. N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2008.

УДК/UDC 378:79

Л. Т. Зауэрвайн, Л. Я. Поморцева

L. Zauervayn, L. Pomortseva

МЕТОДИЧЕСКОЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ

METHODICAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TRAINING SPECIALISTS IN THE CULTURAL SPHERE

В статье рассматриваются формы и методы работы, имеющие методологическое значение для подготовки специалистов в сфере культуры; выработка умений и навыков, необходимых в их профессиональной деятельности, посредством курсов повышения квалификации; оказание помощи слушателям в овладении специально-творческими знаниями, на основе которых формируется мастерство ведущего культурно-досуговых программ.

The article depicts the forms and methods of work that have methodological significance for training specialists in the sphere of culture. It also considers development of skills needed in their professional activities through career enhancement training. The authors suppose it's important to assist students in the mastery of specifically creative knowledge which form the basic skills of cultural and entertainment programs presenter.

Ключевые слова: подготовка специалистов, культура речи, коммуникативные качества речи, мастерство ведущих.

Keywords: specialist training, culture of speech, communicative quality of speech, skills of presenters.

Сохранение народной культуры является одним из приоритетных направлений культурной политики Кемеровской области. Важная роль здесь отводится клубам, домам и дворцам культуры. Сегодня при 640 клубных учреждениях области 500 расположены на селе, что составляет 78%. Именно они обслуживают более 370 тыс. населения. Следовательно, развитие культуры села, малых городов является важнейшим направлением культурной политики региона. Особенно актуальным является решение кадровых проблем: обеспечение учреждений культуры специалистами.

Общая численность работников в сфере культуры на 1 января 2017 года в учреждениях культуры клубного типа сельских районов и малых городов составила 3959 человек, в том числе творческих работников — 1127. Это сотрудники библиотек, музеев, клубов, творческих коллективов.

Сегодня в учреждениях высшего и среднего профессионального образования в сфере культуры обучаются около 150 человек. В области, в среднем, на одно клубное учреждение приходится по три специа-

листа культурно-досугового профиля. Все существующие кадровые проблемы решаются на всех уровнях: муниципальных образований, областном — путем привлечения молодых специалистов и повышения квалификации. Регулярно для повышения квалификации специалистов проводятся различные учебные мероприятия: курсы для руководителей самодеятельных коллективов, директоров клубных учреждений, специалистов по жанрам народного творчества и т. д.

Ежегодно учреждениями культуры клубного типа проводится более 130 тысяч культурно-массовых мероприятий, то есть на каждое сельское учреждение приходится по 19 мероприятий в месяц, что на 5 единиц больше всероссийского показателя [14].

В учреждениях культуры Кузбасса функционирует 6374 клубных формирования, что составляет 71 % от общего числа, из них для детей и молодежи — 4152.

В целом на клубы приходится по 11 формирований, что соответствует всероссийскому показателю. В среднем в одном клубном формировании занимаются 13 участников.

Несмотря на стабильные показатели деятельности, актуальной проблемой остается кадровая политика в муниципальных учреждениях культуры. Часто директорам клубов малых городов и сел приходится выполнять ряд профессиональных обязанностей: быть и директором, и режиссером, и сценаристом, и художественным руководителем, и хореографом, и ведущим на сцене. Поэтому многим не хватает профессионального мастерства, знаний и опыта, чтобы стать настоящим «универсальным» специалистом, владеющим профессиональными умениями и навыками.

Для решения этой задачи Кемеровский областной методический центр и Кемеровский областной центр народного творчества и досуга специально разработали программу повышения квалификации именно для работников клубов, которая позволит им получить необходимые знания, практику и стать многогранными «универсальными» специалистами, что, следовательно, повысит качество предоставления услуг в сфере культуры.

Подготовить универсальных специалистов в организации культурного досуга за достаточно короткий срок — дело не простое, поэтому было решено организовать работу курсов повышения квалификации по программе «Постановка и ведение культурно-досуговых

программ», так как ведущий любого мероприятия берет на себя разнообразные функции. Он должен не только информировать о чем-то аудиторию, но и уметь организовать, заинтересовать и вовлечь ее в действие, создать атмосферу, придающую мероприятию особую социально-психологическую окраску (праздничность, торжественность, радость и т. д.), соединить эти компоненты мероприятия, подчиняя их идейному замыслу.

Понимая всю важность и актуальность проблемы в подготовке таких кадров, мы попытались создать программу обучения слушателей, которая способствовала бы их практической деятельности. Поэтому мы обратились к целому ряду методических разработок, которые в той или иной степени направлены на развитие творческих способностей слушателей. Особое внимание мы остановили на живом опыте работы в сценическом пространстве, разработках педагогов, развивающих речевые технологии. Это В. Н. Галендеев, Ю. А. Васильев, З. В. Совкова, И. П. Козлянинова, О. М. Головина и др. Опираясь на исследования философов, психологов, лингвистов, они рассматривают механизмы порождения речи. Путь к этому погружению лежит через творческое освоение метода физического действия К. С. Станиславского: «Если актер поверит в правду своего физического действия — подтекст придет сам собой». Действие этих закономерностей К. С. Станиславский распространял и на сценическую речь.

Цели нашей программы:

- развитие творческих способностей слушателей;

- повышение общей речевой культуры.

Задачи:

- выработать профессиональные качества ведущего (умение, навыки);

- сформировать сознательное отношение к языку, собственной речи;

- овладеть необходимым комплексом элементов словесного действия;

- совершенствовать работу голосо-речевого аппарата.

Исходя из этих требований, мы определили следующие педагогические методы:

- метод непрерывного процесса формирования речи — упражнения подбираются комплексами, между ними существует логическая связь. Они вытекают одно из другого, без пауз;

- метод ступенчатого усложнения — предполагает постепенное увеличение нагрузок



по мере освоения технологии голосоведения и сценической речи;

- метод игрового существования — очень важный аспект работы. Только апеллируя к воображению обучающегося, можно добиться положительных результатов;

- метод импровизации — дает возможность выявить у слушателя скрытый творческий потенциал, а также помогает провоцировать слушателей на контактность, открытость, позитивное отношение к себе, друг к другу и окружающему миру в целом;

- метод партнерского взаимоотношения направлен на максимальное внимание к партнерам.

На занятиях подчеркивается, что ведущий должен быть интересным собеседником и эрудированным человеком. Свободно владеть речью, уметь импровизировать. Очень часто в сценарии программ включаются поэтические произведения, поэтому ведущему надо знать особенности работы над стихотворным текстом, которые усиливают эмоциональное воздействие на аудиторию.

Неоднородный состав слушателей (профессиональная подготовка, возраст, стаж работы) заставляет организаторов курсов и педагогов учитывать все эти особенности и разрабатывать темы курсов для данного состава слушателей. Приведем несколько примеров.

Темы занятий: постановка и ведение культурно-досуговых программ 2015, 2016 годов.

«Ведущий и его индивидуальный стиль».

«Коммуникативные качества ведущего и их использование в работе с аудиторией».

«Мастерство ведения культурно досуговых программ».

«Искусство самопрезентации. Индивидуальный стиль и его слагаемое». «Профессиональные и личные качества ведущего. Учет содержания мероприятия и зрительского восприятия в создании имиджа ведущего, тренинг для ведущих «Разбуди голос»».

1. Элементы театральной педагогики в мастерстве ведущего. Система К. С. Станиславского и ее значение в развитии творческих способностей ведущего. Речевое действие как поступок, направленный на изменение ситуации. Общение как специфическая форма взаимодействия ведущего с аудиторией. Виды общения и приемы, способствующие концентрации внимания аудитории.

2. Работа над техникой речи и вступительным словом ведущего.

Официальные приемы:

- протокол ведения, требования к ведущему,

- парное ведение программы и др.

3. Использование поэтических текстов в работе ведущего. Владение законами стихотворной речи.

Зачетное занятие: защита программы «Вступительное слово ведущего».

4. Создание образа ведущего (занятие с визажистом).

Данными темами нам удалось заинтересовать слушателей, погрузить в материал, чтобы они с большей самоотдачей могли проявить себя. Самостоятельная работа после занятий позволила слушателям сплотиться, обменяться опытом, подготовиться к итоговому показу (зачету).

Требование к зачету устанавливаются до начала курсов с рассылкой необходимых заданий и методик, поэтому для слушателей не являются неожиданностью темы занятий на сессии. По итогам занятий проводится опрос слушателей, в котором каждый высказывает свое мнение и пожелания.

В результате анкетного опроса число слушателей, одобряющих данную методику проведения, составило 94 %, а 6 % респондентов предложили свои варианты. Из этого следует, что выбранная образовательная программа «Постановка и ведение культурно-досуговых программ» оказалась более приемлемой для решения проблемы подготовки специалистов сферы культуры.

Опыт данного курса позволил сделать вывод о необходимости разработки и внедрения смежных курсов для режиссеров, сценаристов и прочих работников культуры, что способствует решению кадровых вопросов.

1. Галендеев В. И. Ученик К. С. Станиславского «о сценическом слове» Л., 1990.
2. Кнебель М. О. Слово в творчестве актера. М., 1954.
3. Прокопова Н. Л. Основы технологии совершенствования сценической речи: учеб. пособие. Кемерово, 2002.
4. Петрова А. Н. Искусство речи. М.: Аспект Пресс, 2011. 124 с.
5. Савкова З. В. Как сделать голос сценическим. М., 1975.
6. Савкова З. В. Выразительные средства речевого взаимодействия в массовом представлении : учеб. пособие. Л.: ЛГИК, 1981. 79 с.
7. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 9 т. М., 1989. Т. 3.
8. Результаты деятельности учреждений культуры и искусства Кемеровской области в 2015 году в рамках года литературы. ООО. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2016.

УДК/UDC 377.5:334.01

В. Г. Лысенко, О. А. Масюков, Р. Ф. Мукаев

V. Lysenko, O. Masyukov

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PUBLIC PRIVATE PARTNERSHIP AS A CONDITION OF EFFECTIVE TRAINING IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Существующее противоречие между качеством подготовки кадров и возрастающими требованиями работодателей к выпускникам учреждений профессионального образования может быть решено в рамках поиска новых, эффективных инструментов и механизмов функционирования и развития профессиональных образовательных организаций (ПОО). К таким механизмам может быть отнесено государственно-частное партнерство.

В статье описан конкретный опыт взаимодействия ПОО с социальными партнерами, перспективы развития проекта развития государственно-частного партнерства посредством программно-целевого метода управления.

The existing contradiction between the quality of training and the increasing requirements of employers to graduates of vocational education institutions may be resolved in the framework of the search for new and effective tools and mechanisms of functioning and development of professional educational institutions (PEI). Public private partnership can be referred to such mechanisms. The article describes the specific experience of cooperation between professional educational institutions and social partners, prospects of development of the public private partnership project through a software-based target management method.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, государственно-частное партнерство, программа развития государственно-частного партнерства.

Keywords: secondary vocational education, public private partnership, program for the development of public private partnership.

В изменяющихся социально-экономических условиях, связанных с бурным развитием техники и технологий, общество и производство предъявляют все более жесткие требования к качеству подготовки выпускников учреж-

дений профессионального образования. Современная система профессионального образования призвана в свою очередь формировать будущего специалиста как профессионала, конкурентоспособного на рынке труда, а также как личность, способную к саморазвитию, самоизменению, обучению и переобучению на протяжении всей жизни.

Приходится констатировать, что непростые социально-экономические условия, сложившиеся в экономике страны, в том числе в результате введения экономических санкций против России, обнажили многие проблемы, среди которых не последнее место занимают проблемы профессионального образования. Принятие целого ряда стратегических документов развития образования, комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015–2020 годы, разработка профессиональных стандартов пока не сумели переломить ситуацию в системе среднего профессионального образования (СПО).

«Государство уже не может бесконечно инвестировать в социальную сферу, не приведя ее к эффективному, экономически грамотному, рациональному функционированию при помощи существующих и вновь создаваемых экономических механизмов» [2]. К таким механизмам, по мнению С.Г. Никоненко, можно отнести механизмы государственно-частного партнерства (ГЧП).

Мы разделяем позицию автора в том, что и в условиях действующего законодательства не в полной мере используются возможности ГЧП, а ведь государство в результате такого партнерства могло бы приобрести многое: новые рабочие места, увеличение налоговой базы, новую интеллектуальную собственность и т.д. Да и бизнес готов финансировать конкретные инвестиционные проекты, объединять ресурсы с учреждениями профессионального



образования, участвовать в подготовке кадров и т. д. если будет выстроен «квалифицированный менеджмент» [2] в сфере профессионального образования.

Что необходимо сделать профессиональной образовательной организации (ПОО) для достижения общей цели и чтобы наладить эффективное взаимодействие со структурами бизнеса и власти?

Не рассматривая в данной статье различия между государственно-частным партнерством и социальным партнерством (это тема требует отдельного рассмотрения), отметим лишь, что правовые основы государственно-частного партнерства определены в Федеральном законе РФ от 13.07.2015 № 224-ФЗ «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [5].

Государственно-частное и муниципально-частное партнерства — «юридически оформленное на определенный срок и основанное на объединении ресурсов, распределении рисков сотрудничество публичного партнера, с одной стороны, и частного партнера — с другой, которое осуществляется на основании соглашения о государственно-частном партнерстве, соглашения о муниципально-частном партнерстве, заключенных в целях привлечения в экономику частных инвестиций, обеспечения органами государственной власти и органами местного самоуправления доступности товаров, работ, услуг и повышения их качества» [5].

Для систематизации работы в данном направлении нами были изучены лучшие мировые и российские практики решения проблем взаимодействия среднего профессионального образования с бизнесом и властью, особенно опыт дуального обучения в Германии, позволяющего совместить практическое обучение на предприятиях и теоретическую подготовку в профессиональных училищах. Отработанная система подготовки профессиональных кадров и четкое распределение ответственности между работодателем, государством и учебным заведением в системе профессионального образования Германии способствует достижению высоких результатов обучения. По оценке Международного института мониторинга качества рабочей силы (Швейцария), Германия входит в первую группу стран по уровню квалификации кадров [3].

Для реализации планов эффективного взаимодействия с властью и бизнесом про-

фессиональным образовательным организациям необходимо вносить изменения в управление системой профессиональной подготовки, содержание и формы обучения, усиливать внимание к государственно-частному партнерству как фактору реализации педагогической и информационной поддержки профессиональной подготовки обучающихся.

В Сибирском политехническом техникуме были разработаны свой подход и программа государственно-частного партнерства с учетом уже сложившейся системы взаимодействия, а также использования элементов дуального обучения, определения перспектив дальнейшего развития проекта.

Несмотря на очевидную заинтересованность работодателей в квалифицированных рабочих кадрах и специалистах, далеко не все из них охотно откликаются на призыв профессиональных образовательных организаций принимать участие в разработке и корректировке программ профессиональных модулей по специальностям среднего профессионального образования, тем более работодатели и их представители ориентированы на профессиональные стандарты, которые в соответствии с указом Президента РФ от 7.05.2012 № 597 «О мерах по реализации государственной социальной политики» в срок до 2015 года должны быть разработаны для 800 профессий [4]. Профессиональные образовательные организации в своей деятельности руководствуются федеральными государственными образовательными стандартами. Поэтому предстоит совместная работа по приведению к единым требованиям этих документов. Необходима дальнейшая переработка федеральных государственных образовательных стандартов в части укрупнения специальностей, введения вариативности в выборе профилей, обеспечения освоения общих компетенций, включая компетенции для глобальной экономики.

Сложившаяся система государственно-частного партнерства в Сибирском политехническом техникуме (СПТ) ведется по нескольким направлениям: профориентационная работа, организация профессиональных проб и учебно-производственной практики, трудоустройство выпускников, адаптированных к условиям современного производства и социума; разработка, согласование, выполнение требований социальных партнеров; их участие в итоговой государственной аттестации выпускников, разработке образовательных стандартов и контрольно-оценочных средств; раз-

витие материально-технической базы; оценка деятельности профессиональной образовательной организации предприятиями — основными заказчиками специалистов — через их участие в лицензировании и аккредитации учебного заведения.

На основании распоряжения коллегии администрации Кемеровской области от 13.10.2011 № 888 «О развитии социального партнерства в системе профессионального образования Кемеровской области» [1] были приняты решения о заключении соглашений о социальном партнерстве в подготовке рабочих кадров и специалистов со следующими предприятиями Кемерово: КАО «Азот», ОАО «Кокс», ООО ПО «Химпром», ООО «Кировская автоколонна». Образовательная организация всегда тесно сотрудничала с такими предприятиями, как ООО ПО «Токем», филиал «МРСК-Сибири»-«Кузбассэнерго-РЭС», ООО «Кузбасский скарабей», ФГУП «Кемеровский механический завод», ОАО «Банк Уралсиб». Наиболее активно взаимодействует с предприятиями цикловая комиссия специальности 220703 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)». С помощью специалистов цеха КИПиА КАО «Азот» в лаборатории «Измерительная техника» этой специальности была произведена модернизация лабораторных стендов новейшими контрольно-измерительными приборами, которые были переданы в рамках спонсорской помощи фирмой «Элемер» (Санкт-Петербург). Сотрудничество с данной коммерческой организацией явилось первым уникальным опытом для преподавателей специальности по привлечению материально-технических средств для пополнения базы специальности.

Со студентами специальности 220703 ежегодно проводятся занятия на КАО «Азот» в цехе КИПиА (лаборатория ЙОКОГАВА) в объеме 72 часов с целью изучения современных контрольно-измерительных приборов. Все дипломные проекты выпускников имеют рецензии работодателей. Ежегодно у 50–60% студентов руководителями дипломных проектов являются специалисты предприятий — социальных партнеров. Перед началом учебного года составляются графики проведения занятий со студентами, стажировок преподавателей и производственных практик студентов, которые утверждаются заместителем генерального директора по персоналу или первым руководителем.

С целью изучения современных приборов и оборудования преподаватели выпускающих

цикловых комиссий техникума проходят стажировку на предприятиях в объеме 72 часов. Систематически проводятся экскурсии и занятия на производствах. В 2013 году после прохождения студентами специальности 140613 «Техническая эксплуатация и ремонт электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)» производственной практики ОАО «Кокс» выдвинул ряд замечаний по поводу пробелов знаний студентов по вопросам устройства и принципа работы современного оборудования, электронной и микропроцессорной техники. Этот вопрос был рассмотрен на заседании цикловой комиссии специальности. В результате преподавателями специализации совместно со специалистами ОАО «Кокс» была разработана программа «По улучшению качества подготовки студентов и проведению производственной практики специальности 140613». В рамках этой программы были проведены занятия в цехах ОАО «Кокс» по дисциплинам «Электрическое и электромеханическое оборудование» и «Промышленная электроника» в объеме 32 часов.

В 2014/15 учебном году с целью изучения новейшего оборудования образовательной организацией были приобретены и внедрены в учебный процесс виртуальные лабораторные работы по дисциплинам «Процессы и аппараты», «Измерительная техника», «Гидравлические и пневматические системы». Все лабораторные работы соответствуют программам ФГОС третьего поколения.

Большое значение в подготовке конкурентоспособного специалиста имеет производственная практика. В среднем 70% студентов технических специальностей техникума проходят практику на рабочих местах с последующей сдачей квалификационных экзаменов. По окончании техникума ежегодно по заявке работодателей трудоустраиваются примерно 75% выпускников на предприятия, где проходили производственную практику. По данным центра занятости населения Кемерово, на 1 апреля 2014 года на учете в качестве статуса «безработный» не состояло ни одного выпускника техникума 2012 и 2013 годов.

Активно ведется работа с предприятиями по целевой подготовке студентов. В 2009 году филиал ОАО «МРСК-Сибири» — «Кузбассэнерго-РЭС» заключил 35 договоров о целевой подготовке со студентами специальности 140613 «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)».



В 2010/11 учебном году было заключено еще 10 таких договоров. В 2015 году в рамках подготовки к 85-летию учебного заведения были проведены фандрайзинговые мероприятия, в результате которых на средства КОО «Азот» было отремонтировано общежитие техникума, проведен косметический ремонт трех учебных аудиторий, заменены части системы отопления корпуса. Бывший выпускник техникума, а ныне собственник ОАО «Кокс» Б.Д. Зубицкий подарил профессиональной образовательной организации именную аудиторию.

С целью формирования положительного имиджа техникума и закрепления теоретических знаний и практических навыков студентов в 2013 году на базе профессиональной образовательной организации был организован и проведен совместно с КОО «Азот» областной конкурс профессионального мастерства по специальности 220703 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)».

В целях систематизации работы техникума в данном направлении в 2016 году была разработана Программа развития государственно-частного партнерства. Цель программы: создание механизма взаимодействия техникума с субъектами реального сектора экономики и сферы услуг Кемерово и Кемеровской области.

Задачи:

1. Реализация разноуровневого взаимодействия СПТ с социальными партнерами в учебной и производственной сферах при подготовке специалистов со средним профессиональным образованием.

2. Разработка организационной модели («дорожной карты») государственно-частного партнерства СПТ.

3. Определение качественных характеристик взаимодействия с социальными партнерами и их внедрение в практику работы техникума.

Разработана организационная модель («дорожная карта») взаимодействия техникума с государственно-частными партнерами на всех уровнях на основе обновленной нормативно-правовой базы федерального и регионального уровней для осуществления организационно-педагогической поддержки профессиональной подготовки обучающихся для реального сектора экономики сферы услуг.

Целью данной «дорожной карты» является реализация программы долгосрочного развития государственно-частного партнерства на 2016–2020 годы, в рамках которой обеспечивается организационно-педагогическая поддержка профессиональной подготовки обучающихся для обеспечения ее соответствия собственным потребностям специалистов и запросу реального сектора экономики. «Дорожная карта» разработана на основе федерального и регионального планов (мероприятий) («дорожных карт»), включает подробный перечень мероприятий системного взаимодействия с социальными партнерами регионального, муниципального, локального уровней. В ней указаны предприятия — социальные партнеры, ответственные исполнители и сроки исполнения запланированных мероприятий.

Для успешной реализации Программы было принято решение о выявлении основных рисков, влияющих на результативность деятельности Сибирского политехнического техникума. SWOT-анализ состояния внутренней и внешней среды, пути решения и возможные риски приведены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Состояние внутренней среды	
Пути решения (S)	Риски (W)
1. Расширение перечня специальностей/профессий за счет оптимизации профессиональных образовательных организаций. 2. Высокий уровень подготовки выпускников, отсутствие рекламации со стороны предприятий, где работают молодые специалисты. 3. Квалифицированный состав преподавателей и администрации. 4. Налаженные связи со многими предприятиями-работодателями для проведения занятий, практик и дальнейшего трудоустройства выпускников. 5. Тесное сотрудничество с центром занятости населения г. Кемерово по содействию занятости выпускников техникума. 6. Увеличение заработной платы преподавателей. 7. Наличие больших площадей для организации воспитательно-образовательного процесса	1. Территориальная обособленность, ограниченное количество абитуриентов, трудности с набором. 2. Недостаточно четкое формулирование работодателями требований к профессиональной подготовке специалистов. 3. Недостаточная информированность о востребованности специалистов. 4. Призыв юношей-выпускников в ряды Российской армии. 5. Необходимость омоложения педагогических кадров

Таблица 2

Состояние внешней среды	
Пути решения (О)	Риски (Т)
1. Увеличение количества абитуриентов, в том числе иногородних, за счет наличия общежития, расширения перечня специальностей, активизации профориентационной работы. 2. Расширение услуг внебюджетной деятельности. 3. Развитие социального партнерства за счет внедрения новых форм взаимодействия. 4. Развитие социального партнерства за счет появления новой нормативно-правовой базы. 5. Стажировка преподавателей ОО на предприятиях на безвозмездной основе. 6. Пополнение и обновление материально-технической базы техникума	1. Нестабильная работа многих предприятий, сокращение рабочих мест, баз практик. 2. Отток жителей из Кировского и Заводского районов Кемерова как непрестижных. 3. Усиление социальной напряженности на территории района. 4. Уменьшение финансирования согласно государственному заданию. 5. Низкая платежеспособность потребителей образовательных услуг

Таблица 3

Субъект партнерства	Ожидаемые результаты взаимодействия по итогам реализации организационно-педагогической поддержки
Личность студента (школьника)	— Профессионально самоопределившаяся личность осознанно осваивает специальность/ профессию и совершенствует общие и профессиональные компетенции, что обеспечивает реальную возможность успешного трудоустройства и, как результат, активное поведение на рынке труда; — успешность социально-профессиональной адаптации к производству; — сокращение расходов семьи на переучивание в системе профессионального образования, что обеспечивает финансовую защищенность, сокращает время на поиск работы
Преподаватели	— Повышение квалификации преподавателей техникума за счет прохождения стажировок в профильных организациях, обмена опытом с квалифицированными специалистами предприятий-работодателей; — развитие у преподавателей восприимчивости к запросам предприятий-работодателей, потребности в освоении новой системы профессиональных ценностей
СПТ	— Обеспечение успешной реализации ФГОС и достижение положительной динамики развития общих и профессиональных компетенций обучающихся за счет активного участия работодателей в формировании требований к подготовке специалистов, организации рецензирования программно-методического обеспечения специалистами предприятий, проведения внешней экспертизы фонда оценочных средств (текущей, промежуточной, итоговой аттестации обучающихся), формирования ГАК с участием работодателей, привлечения наиболее квалифицированных и опытных специалистов для проведения занятий на производстве, а также различных мероприятий в техникуме, вложения средств в укрепление материально-технической базы учреждения; — увеличение набора обучающихся за счет ключевых работодателей по реализуемым образовательным программам, и как следствие, стопроцентная обеспеченность обучающихся местами производственной практики, трудоустройства большинства выпускников по окончании техникума, расширения сферы дополнительных образовательных услуг, реализуемых техникумом по запросам социальных партнеров, подготовки специалистов по востребованным в регионе специальностям, проведения совместных профориентационных мероприятий; — повышение рейтинга учреждения за счет расширения спектра образовательных услуг, трудоустройства большинства выпускников, отзывов внешних представителей (социальных партнеров, родителей, представителей органов власти и т.д.), результативного участия в профессиональных конкурсах, ведения мониторинга карьеры выпускников на основании сведений работодателей; — ежегодное расширение круга социальных партнеров за счет четкого планирования совместного взаимовыгодного сотрудничества, учета запросов социальных партнеров при подготовке специалистов, анализа проведенной работы и разработки корректирующих мероприятий на ежегодных научно-практических конференциях, круглых столах, семинарах
Профессиональное сообщество, работодатель	— Профессионально самоопределившиеся и мотивированные специалисты, имеющие необходимые компетенции и способные адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям и технологиям, обеспечивают: повышение эффективности производства, рост производительности труда, снижение издержек производства, рост прибыли, увеличение объемов продаж от деятельности профессионалов; — отсутствие необходимости функционирования отделов подготовки кадров на предприятиях и затрат средств на их функционирование
Государство на уровне региона	— Увеличение числа трудоустроившихся граждан и, как следствие, снижение социальной напряженности; — финансовая обеспеченность и защищенность граждан; — снижение расходов на переобучение

В программе ГЧП подробно прописаны ожидаемые результаты разноуровневого взаимодействия СПТ с государственно-частными партнерами (табл. 3).

Управление программой можно представить наглядно в виде модели (схемы) ресурсного центра (рис. 1) и схемы управления государственно-частным партнерством (рис. 2).

Основные направления сотрудничества в рамках программы государственно-частного партнерства: заключение договоров целевой подготовки кадров, создание учебного полигона на предприятиях партнера, прохождение стажировок преподавателями на новом современном оборудовании предприятий, организа-

ция переподготовки кадров (освоение новых профессиональных компетенций для нового вида деятельности), организация непрерывного обучения, организация и проведение ГИА в форме демонстрационного экзамена, реализация государственных программ из ТОП-50 (дуальное обучение), организация ежегодной подготовки участников региональных и национальных чемпионатов WorldSkillsRussia и др.

Формы сотрудничества могут варьироваться в зависимости от насущных потребностей образовательного учреждения и предприятий-партнеров. Обычно это рабочие места для прохождения практик, участие в разработке компонентов учебных программ, контрольно-



Рис. 1. Партнеры ресурсного центра Сибирского политехнического техникума

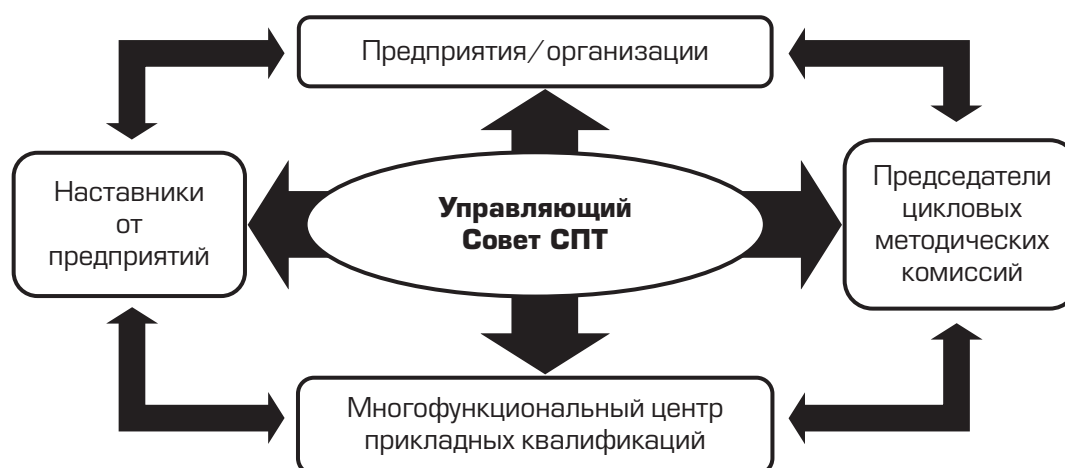


Рис. 2. Схема управления процессом государственно-частного партнерства

оценочных материалов, проведение внешней экспертной оценки учебно-методических материалов, участие в итоговой государственной аттестации, стажировка педагогических кадров, трудоустройство выпускников, повышение уровня образования (обучение в вузах), привлечение специалистов предприятий в качестве преподавателей МДК и ПМ, руководство дипломными работами (проектами), выпускные квалификационные работы (ВКР) и их рецензирование, ознакомление студентов и преподавателей с новыми образцами техники и технологии, участие в укреплении учебно-материальной базы техникума, наличие учебных цехов на территории предприятия, целевой набор (заключение трехсторонних договоров), именные стипендии, переподготовка работников предприятий в МЦПК техникума, участие в совместных профориентационных мероприятиях и т. д.

По итогам вышесказанного следует, что государственно-частное партнерство — это особая форма взаимодействия власти и бизнеса, а в профессиональном образовании — это взаимодействие профессиональных образовательных организаций и структур бизнеса для достижения общих целей на основе взаимовыгодного сотрудничества. ГЧП способствует повышению качества подготовки выпускников ПОО на основе учета регионального рынка

труда, отраслевого принципа взаимодействия социальных партнеров. «Квалифицированный менеджмент», построенный на основе программно-целевого метода управления, способствует выстраиванию системы государственно-частного партнерства, которое может стать реальным инструментом и условием эффективной подготовки кадров в системе среднего профессионального образования.

1. О Развитии социального партнерства в системе профессионального образования Кемеровской области [Электронный ресурс] : распоряжение Коллегии Администрации Кемеровской области от 13.10. 2011 № 888-р. URL: <http://www.regionz.ru/index.php?ds=1483025> (дата обращения: 20.10.2011).
2. Никоненко С. Г. Государственно-частное партнерство в сфере профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2016. № 2. С. 27–29.
3. Сапегина К. В., Чачина Л. В. Дуальная система профессионального образования Германии // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. № 1. С. 28–29.
4. О мерах по реализации государственной социальной политики [Электронный ресурс] : указ Президента России от 7.05.2012 № 597. URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/4716> (дата обращения: 20.08.2016).
5. О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 13.07.2015 № 224-ФЗ (ред. от 03.07.2016). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_182660/ (дата обращения: 01.02.2016).

УДК/UDC 37.048.45:004

А. А. Пфетцер

A. Pfettser

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

DEVELOPMENT AND APPLICATION OF MODERN INSTRUMENTS OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY INFORMATIONAL SUPPORT

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной ориентации обучающихся, обосновывается роль информационных технологий на фоне повышения значимости средств массовой коммуникации. Аргументируется необходимость разработки и создания регионального информационного интернет-ресурса с целью систематизации опыта, координации и информационного сопровождения

профориентационной деятельности. Предложенная модель интернет-портала позволяет расширить систему поддержки подростков и молодежи при выборе профессии и трудоустройстве, способствует развитию медиакомпетенций и обеспечению информационной безопасности обучающихся.

The article deals with the current issues of students' career guidance. It also substantiates



the role of information technology in the rising importance of the mass media's role. The necessity of developing and creating regional informational Internet resource for the purpose of systematization of experience and the coordination of career guidance activities. The proposed model of the Internet portal will allow to expand the system of support for adolescents and young people in the choice of profession and employment, will help to develop media competence and to ensure the information security of the students.

Ключевые слова: профориентация, информационное сопровождение, профессиональное самоопределение, информационная безопасность, медиакомпетенции.

Keywords: career guidance, information support, professional self-determination, information security, media competence.

Современные тенденции развития науки и технологий активно проникают в нашу повседневную жизнь. Они в том числе меняют и традиционные представления об образовательном процессе, способах и формах получения знаний, обуславливают необходимость существенных изменений в системе образования и социализации молодежи. Это способствует переосмыслению привычного подхода к учебному процессу.

В образовании востребованы и активно используются инструменты обучения с применением информационных технологий — онлайн-курсы, игры, тренажеры, симуляторы. Ученики не только усваивают необходимые знания, но и учатся работать с информацией. Новые технологии позволяют сделать образование более индивидуальным: можно самостоятельно подобрать удобный формат обучения, выбрать темы и предметные области. Благодаря бурному развитию дистанционного обучения и появлению образовательных платформ (Coursera, «Универсариум» и др.), стираются понятия пространства и расстояния, доступными становятся курсы и лекции передовых ученых мира, которые можно найти на просторах Интернета. Во всем мире дистанционное образование становится одним из равноправных конкурентов очному образованию. В процессе обучения используются игровые формы, позволяющие эффективнее осваивать изучаемый материал. Русская народная пословица «Век живи, век учись» наиболее емко отражает тенденции образования сегодня — процесс освоения новых компетенций будет сопровождать человека всю жизнь.

Все чаще экспертное сообщество заявляет о том, что в будущем понятие «профессия» сменит гибкий набор компетенций и навыков, который необходим для обеспечения реализации определенных задач. Этот набор можно дополнить новыми умениями и «пересобрать» из них другую профессию [1].

Глобализация мировой экономики, частью которой является экономика России, поэтапно продвигается в сторону всеобщей интеграции и повышения уровня региональной экономической специализации. Уже сейчас сложно утвердительно назвать страну, в которой произведено то или иное изделие / товар: японские автомобили собирают в России, американские смартфоны производят в Китае, а его комплектующие поставляют 17 стран мира, необходимое для изготовления сырье — еще более 40 стран. Если взять даже творческий продукт, например компьютерную игру, — российские программисты придумывают, аниматоры в Америке рисуют, а потом менеджеры сопровождают игру по всему миру. Поэтому специалисты будущего должны уметь работать в информационных средах, находить язык общения с партнерами разных стран и континентов. То есть работа будущего не просто удаленная работа, но и работа в распределенных командах. Кроме владения IT-компетенциями, знаниями иностранных языков, необходимо будет разбираться в вопросах своей профессии, владеть языком междисциплинарного общения, чтобы понимать своих клиентов, поставщиков, потенциальных партнеров, знать стандарты и отраслевые требования, используемые процессы, ориентироваться в информации, помогающей работать вместе людям из самых разных областей. Например, в будущем появятся такие профессии, как модератор платформы общения с госорганами, которые будут организовывать онлайн- и офлайн-диалоги для выработки совместных решений между общественными активистами и чиновниками, отвечающими за конкретные сферы (образование, ЖКХ, строительство, пенсионное обеспечение и др.). В сфере образования появится разработчик образовательных траекторий, профессионально создающий маршруты обучения новых специалистов из курсов, в том числе онлайн, предлагаемых образовательными учреждениями, а также тренажеров, симуляторов, стажировок и прочего, и разрабатывающий на их основе образовательный трек с учетом психотипа, способностей и целей отдельного человека. По оценке

специалистов только к 2020 году появится 186 новых профессий, а 56 исчезнут с рынка труда [2].

Самоопределение в современных педагогических словарях рассматривается как механизм становления личностной зрелости, состоящей в осознанном выборе своего места в системе социальных отношений [4], и выстраивается на основе осознания и соотношения своих потребностей, возможностей и способностей с социальными законами, что определяется системой ценностных ориентаций.

Поэтому так важно своевременно создавать условия формирования профориентационных компетенций обучающихся для их успешной социализации и активной адаптации к условиям на рынке труда. Другими словами, обеспечить эффективное сопровождение профессионального самоопределения учащейся молодежи [5].

Одним из приоритетных направлений концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования (ФГАУ «ФИРО») является информационное обеспечение [6]. Оно предполагает формирование системы информационного сопровождения профессионального самоопределения на различных уровнях, включая:

- формирование и развитие системы тематических интернет-ресурсов федерального и регионального уровней;
- издание специализированного журнала для подростков и молодежи по проблемам профессионального самоопределения;
- формирование и систематическое обновление открытого банка потребительских профилей профессий;
- подготовка пакета видеоматериалов профориентационной направленности по новым и высокотехнологичным профессиям и обеспечение их доступности.

С целью совершенствования информационного сопровождения профессионального самоопределения нами был разработан проект профориентационного портала Кузбасса «Профориентир». Его основной целью является содействие разным группам населения в построении образовательно-профессиональной траектории и дальнейшем трудоустройстве.

Для создания проекта мы проанализировали уже действующие профориентационные порталы. В зависимости от охвата целевой

аудитории мы объединили профильные информационные ресурсы в четыре категории:

1. Федеральные порталы, ориентированные на аудиторию всех регионов РФ.

Среди них можно выделить интернет-ресурс «Траектория успеха», созданный для оказания содействия выпускникам и студентам в поиске стажировок, практик и вакансий трудоустройства, а также для профессионального и карьерного развития молодых специалистов. Кроме того, выступает площадкой для организации качественной обратной связи между молодыми соискателями и работодателями. Сайт был создан в рамках протокола решений Всероссийского форума по профессиональному самоопределению молодежи «Траектория успеха», прошедшего в Москве в декабре 2015 года. Организаторами форума выступили: Федеральное агентство по делам молодежи (ФАДМ), ФГАУ «Федеральный институт развития образования», ФГБУ «Российский центр содействия молодёжному предпринимательству» (РЦСМП) и ООО «Центр профориентационного и карьерного сопровождения», который в последующем и стал сопровождать работу Всероссийского профориентационного портала «Траектория успеха» [3].

Хотелось бы отметить интернет-портал «Атлас новых профессий», созданный при поддержке Агентства стратегических инициатив по продвижению новых проектов (АСИ) и Московской школы управления «Сколково». В основе информационного портала использован «Атлас новых профессий», в котором авторы отразили тенденции развития перспективных профессий и отраслей на ближайшие два десятилетия. Одним из направлений работы портала является профориентация. Ресурс активно используется как один из инструментов профориентационной работы. В регионах проводятся уроки, игры, внеучебные мероприятия на основе материалов Атласа [2].

2. Региональные порталы, ориентированные на аудиторию субъекта РФ.

Особое место занимает проект Министерства образования Московской области «Мой ориентир», призванный помочь детям с ограниченными возможностями здоровья найти свое призвание, профессию, место в жизни. Его цель — оказание качественной, квалифицированной помощи не только учащимся специальных (коррекционных) образовательных учреждений, детям и подросткам с ограниченными возможностями здоро-

вья, но и их родителям, педагогам, психологам, работодателям в психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения и профессиональной ориентации [7].

3. Интернет-ресурсы учреждений высшего и среднего профессионального образования. Хотя многие вузы и колледжи ведут профориентационную работу с абитуриентами на территории своего региона или даже на территории всей страны и ближнего зарубежья, эти ресурсы мы рассматриваем как отдельную категорию, которая ориентирована на определенную целевую аудиторию. К наиболее распространенным ресурсам можно отнести сайты приемных комиссий, онлайн-олимпиад, заочных школ, конференций и т. д.

4. Интернет-порталы негосударственных фондов, частных профориентационных центров, блоги, страницы профориентологов и педагогов-психологов, которые предлагают населению услуги по профессиональной ориентации.

На втором этапе мы провели опрос среди руководителей и специалистов, ответственных за профориентационную работу, представителей муниципальных органов управления образованием, руководителей профессиональных образовательных организаций Кемеровской области. В анкетировании приняли участие 87 респондентов.

Как правило, чаще всего в профориентационной деятельности используются сайты образовательных организаций (76%), где размещается информация для абитуриентов. 55% респондентов используют раздаточные материалы и брошюры. Треть респондентов размещает информацию в социальных сетях. Некоторые также отметили, что предоставляют информацию в СМИ, городском транспорте, посредством информационных досок предприятий. На вопрос «Имеются ли у вас профориентационные видеоматериалы для абитуриентов?» положительно ответили 70% респондентов, а отсутствие таких материалов отметили 30%.

Участники опроса высоко оценили идею создания единого информационного портала, посвященного профориентационной деятельности, что позволяет говорить о востребованности данного проекта.

Результаты опроса помогли определить целевую аудиторию портала. Почти половина респондентов считает, что информация необ-

ходима не только обучающимся, их родителям и педагогической общественности, но и будет полезна многим. По мнению респондентов, портал должен иметь multifunctional назначение и объединять различные направления профориентационной информации (профессиограммы, профориентационные тесты и мероприятия), тем самым предоставляя широкий спектр возможностей для применения и использования в работе.

Необходимость создания единого портала обуславливается еще и возросшим запросом населения на multifunctional ресурсы, позволяющие сэкономить время поиска необходимой информации и услуг — «принцип одного окна», который активно внедряется в государственном секторе. Анализ ответов респондентов на вопрос «Насколько востребованными, на ваш взгляд, будут нижеперечисленные функции портала?» показал, что такие функции, как профдиагностика обучающихся, информация о профессиях, востребованных в регионе, в стране, помощь в выборе образовательной организации для получения профобразования, методическая поддержка педагогов-профориентаторов, информация о дополнительном профессиональном образовании для взрослых, будут весьма востребованы пользователями портала. В этом плане «Профориентир» становится multifunctional центром в сфере профессионального самоопределения. Посетитель может самостоятельно найти интересующую информацию или написать вопрос администратору.

На основании анализа действующих интернет-ресурсов и результатов проведенного опроса нами были разработаны концепция и структура сайта (рис.).

Главной целевой аудиторией мы определили не только обучающихся образовательных организаций разных типов, но и взрослое население Кемеровской области. Среди заинтересованных сторон необходимо выделить органы государственной власти, общественные организации и НКО; общеобразовательные организации; профессиональные образовательные организации; образовательные организации высшего образования; организации и учреждения дополнительного профессионального образования; организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; работодателей; родителей (законных представителей); педагогических работников.

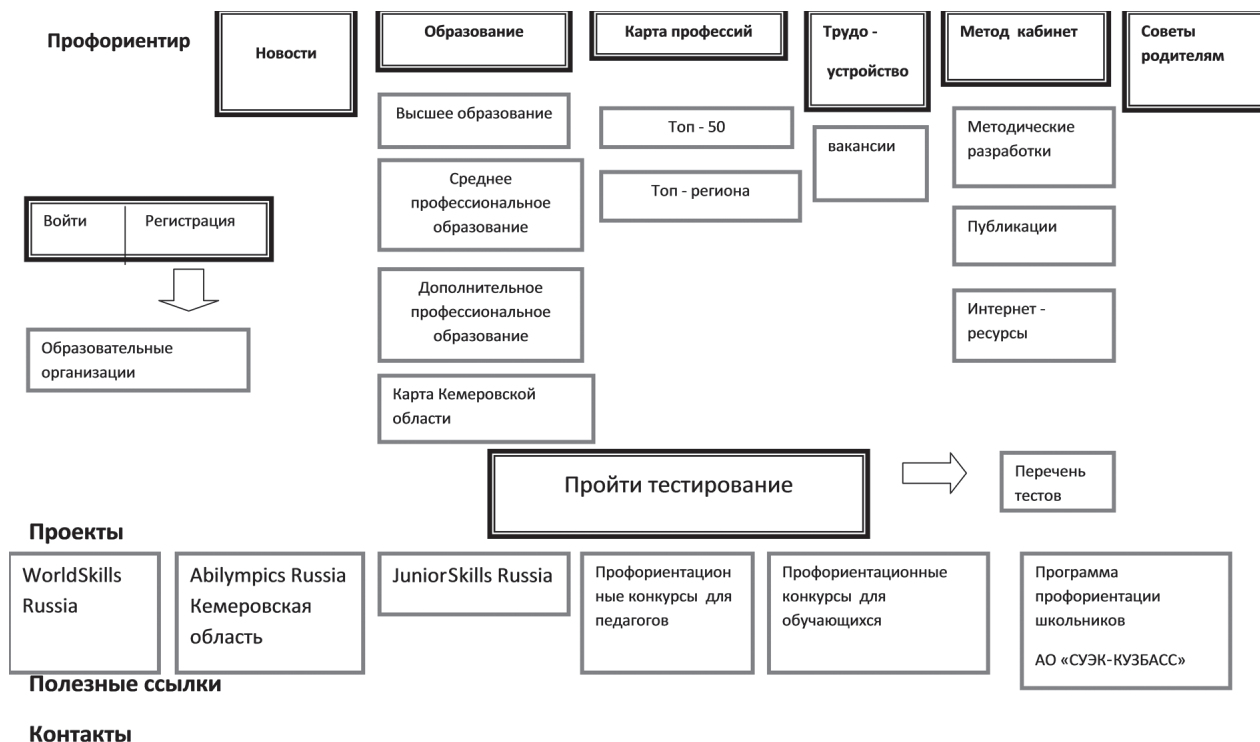


Рис. Структура интернет-портала «Профориентир»

Портал «Профориентир», на наш взгляд, должен способствовать решению многих важных задач. Стоит отметить возросший интерес общества к вопросам профессионального самоопределения и выбора будущей профессии. Поэтому необходимо *консолидировать усилия всех заинтересованных сторон* (педагогов, обучающихся, родителей, представителей органов государственной власти, работодателей, общественных организаций и НКО) в решении вопросов повышения эффективности профориентации.

Важной задачей портала также является *информирование разных групп населения о рынках образовательных услуг*. На сайте будет представлена полная информация о направлениях подготовки в вузах и колледжах Кемеровской области. Посетитель сайта сможет подобрать образовательную организацию в соответствии с индивидуальными запросами (направление подготовки, уровень образования, место обучения и т.д.), что позволит существенно расширить представление о системе профессионального образования в Кузбассе. Посетители, которые хотели бы повысить свою квалификацию или получить новую профессию, найдут такую информацию в разделе «Дополнительное профессиональное образование».

Для того чтобы портал стал эффективным инструментом, необходимо привлечь разные группы населения к участию в профориентационных мероприятиях. Не только школьников и студентов, но также и всех заинтересованных лиц. Необходимо отметить и возросший интерес со стороны общества и государства к сфере обучения людей «серебряного возраста». Учет интересов этой категории граждан будет способствовать формированию и развитию профессиональных и профориентационных компетенций у всех групп населения.

Стоит отметить задачу проекта в оказании помощи в трудоустройстве разным группам населения. Раздел «Трудоустройство» предусматривает размещение банка вакансий, предлагаемых на рынке труда. Портал будет интересен и для специалистов кадровых служб и агентств. Реализуется и одна из задач Концепции профессионального самоопределения по формированию системы образовательного хэнд-хантинга (hand-hunting) — системы поиска, отбора и поддержки детей с высокими мануальными способностями на всех уровнях образования (общего, среднего и высшего), поэтому раздел «Банк резюме/портфолио» представляет интерес

и для потенциальных работодателей, и для образовательных организаций, готовых предложить следующую ступень образования или повышение квалификации.

«Профориентир» будет способствовать обобщению и распространению передового опыта профориентации. Раздел «Методкабинет» позволит размещать самые актуальные материалы по вопросам профессиональной ориентации, обмениваться мнениями, получать ответы на вопросы в режиме форума.

Наличие многофункциональных сервисов портала «Профориентир» позволяет рассматривать проект как своеобразный учебный полигон для получения актуальных профессиональных компетенций. Информационные ресурсы — это и эффективный инструмент развития медиакомпетенций. Профессионально ориентированное использование современных информационных технологий и Интернета становится для будущих специалистов российского рынка труда насущной потребностью. Государство отводит важную роль развитию информационного общества в России, повышению медиакомпетенности своих граждан. Долгосрочная государственная программа «Информационное общество на 2011–2020 годы» ставит своей целью получение гражданами и организациями преимуществ от применения информационных и телекоммуникационных технологий за счет обеспечения равного доступа к информационным ресурсам, развития цифрового контента, применения инновационных технологий, радикального повышения эффективности государственного управления при обеспечении безопасности в информационном обществе [9]. Это невозможно сделать без медиаобразования, повышения медиакомпетенности населения. Медиакомпетенность — вид профессиональной компетенции, позволяющий искать, получать, потреблять, творчески перерабатывать, передавать и хранить извлеченную в ходе медиадеятельности информацию, а также создавать и размещать в медиасреде собственные сообщения. Она становится актуальной для современных специалистов всех уровней и областей знаний. Исходя из этого, мы считаем возможным рассматривать медиакомпетенцию как одну из ключевых компетентностей в профессиональном самоопределении обучающихся, часть профессиональной субкультуры всех отраслей, интегративное качество личности будущего специалиста, состоящее

из умений работы с информацией, включающей в себя поиск, сбор, понимание медийного языка и подтекстов медиасообщений, их оценку, критический анализ, переработку, интерпретацию, а также способность создавать, получать и передавать медиасообщения с помощью мультимедийных средств, верно оценивать и эффективно использовать варианты взаимодействия медиа и общества.

Осознание важности этой профессиональной компетентности ставит во главу угла необходимость выявления психологических и педагогических основ, обуславливающих организационно-содержательную стратегию профессионального образования.

Сегодня медиа — комплексное средство освоения человеком окружающего мира в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспекта [8]. Потенциал медиакультуры в современном образовательном процессе определяется широким спектром развития человеческой личности: его эмоции, интеллект, самостоятельное творческое и критическое мышление, мировоззрение, эстетическое сознание и коммуникативные навыки.

В связи с этим портал «Профориентир» будет положительно влиять на формирование медиакомпетенций обучающихся. Данный аспект потребует постоянного привлечения специалистов в разных областях знаний, помогающих поддерживать сайт в актуальном состоянии и в соответствии с самыми современными разработками в сфере массовых коммуникаций и потребностей общества.

Одним из актуальных вопросов в жизни человека является его безопасность. Особенно остро сегодня поднимается вопрос информационной безопасности детей и молодежи. Возможности, предоставляемые ресурсами Интернета, определяют выраженность как позитивных, так и негативных эффектов от его использования. При самостоятельном поиске необходимых материалов в Интернете всегда существует опасность попасть в сети мошенников и преступников. До сих пор не известно, каким образом подростки попадают в так называемые «группы смерти». Безобидное общение в сети на тему «Как выбрать профессию?» с незнакомцами может порой навредить молодому человеку. С этой точки зрения портал будет предоставлять проверенную информацию, тем самым выполняя функцию определенной фильтрации от возможных угроз.

На основании изложенного обозначим ряд ключевых аспектов использования ресурсов профориентационного портала в образовательном процессе.

Мотивационный аспект — с одной стороны, создание условий для максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и предпочтений обучающихся в области профессионального самоопределения, с другой — оптимизация процесса выбора профессии и построения профессиональной карьеры в соответствии с личными возможностями и потребностями регионального рынка труда.

Содержательный аспект — дополнение и расширение содержания традиционных форм информационной работы теми элементами, которые позволяют обучающемуся оперативно извлекать значимую для построения индивидуального профессионального маршрута информацию из различных источников, оперировать ею. С помощью сервисов портала можно будет познакомиться с информацией о перспективах развития регионального рынка труда, востребованных профессиях и специальностях, учреждениях профессионального и дополнительного образования, о профориентационно значимых мероприятиях; получить рекомендации специалистов в области профориентации; записаться на проведение профориентационных проб или профориентационных мероприятий; принять участие в диагностических процедурах.

Научно-методический аспект — обеспечение научно-методического сопровождения профориентационной работы в образовательных организациях разного уровня, включающее методические материалы по различным аспектам профориентационной работы, статьи ученых-специалистов в области профессиональной ориентации обучающихся, опыт педагогов-практиков, сведения от представителей региональных и муниципальных органов управления и власти.

Организационный аспект — использование ресурсов профориентационного портала в классно-урочной, проектно-групповой, индивидуальной моделях организации процесса обучения, внеклассной и консультационной работе.

Диагностический аспект — осуществление с помощью сервисов портала различных диагностических процедур (стартовой диагностики, психодиагностики, компьютеризированных профориентационных методик) и ис-

пользование их результатов в процессе сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Регистрация на портале дает возможность пройти диагностические тесты в онлайн-режиме и оперативно получить результаты каждому пользователю сетевого ресурса.

Указанные выше преимущества, определяющие функциональное назначение профориентационного портала, позволяют рассматривать его не только как информационный, но и как образовательный и методический ресурсы.

Таким образом, профориентационный портал будет обеспечивать оперативное и объективное информирование профессионально самоопределяющейся молодежи об особенностях функционирования различных сфер профессиональной деятельности с учетом социально-экономической ситуации развития региона, а также организационно-педагогического сопровождения процесса выбора профессии и построения профессиональной карьеры в соответствии с личными интересами, возможностями обучающихся и потребностями регионального рынка труда в наиболее востребованных специальностях.

1. Атлас новых профессий 2.0 / под ред. Павла Лукши. 2-е изд., испр. и доп. М.: Олимп-Бизнес, 2016.
2. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: <http://atlas100.ru/>.
3. Всероссийский профориентационный портал «Траектория успеха» [Электронный ресурс]. URL: shkola-proforientacia.rf.
4. Касаткина Н. Э., Пахомова Е. А., Руднева Е. Л. Взаимодействие образовательных организаций и промышленных предприятий региона в процессе формирования профессионального самоопределения обучающихся // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1-2 (61). С. 113–116.
5. Килина И. А. Региональная модель организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 2 (14). С. 40–48.
6. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев [и др.]; ФИРО. М.: Перо, 2014. 38 с.
7. Мой ориентир. Безбарьерная среда в образовании. Профориентационный портал Московской области [Электронный ресурс]. URL: moy-orientir.rf.
8. Чекалина Т. А. Использование облачных технологий в образовательном процессе // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 10. С. 53–57.
9. Ялоза А. А. Медиаобразование как технология формирования медиакомпетентности // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 6. С. 135–137.



ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЭФФЕКТИВНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION THROUGH EFFECTIVE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK

В статье освещен опыт работы методической службы профессионального образовательного учреждения, входящего в число ведущих региональных колледжей, обеспечивающих подготовку кадров по 50 наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям в соответствии с международными стандартами и передовыми технологиями на региональном уровне. Данная статья призвана способствовать дальнейшему совершенствованию деятельности методической службы, направленной на реализацию идей новой профессиональной образовательной организации.

Автор надеется, что методический опыт, приобретенный колледжем, найдет доброжелательные отзывы и окажет помощь в решении педагогических проблем любого другого современного профессионального образовательного учреждения.

The article highlights the experience of methodical services and professional educational institutions, which is one of the leading regional colleges providing training in 50 most popular and promising occupations and occupations in accordance with international standards and advanced technologies at the regional level. This article is intended to contribute to the further improvement of the methodical service aimed at realization of ideas of the new professional educational institutions.

The author hopes that the methodological experience acquired by the College will elicit friendly feedback and will help in solving pedagogical problems of any other modern professional educational institution.

Ключевые слова: повышение качества образования, научно-методическая работа, комплексный подход к организации деятельности, профессиональное образование.

Keywords: improving the quality of education, scientific and methodical work, integrated approach to the organization of activities, professional education.

Одним из основных условий развития современного профессионального образования является повышение уровня квалификации всего педагогического коллектива [1]. Решением педагогического совета в качестве основного принципа коллективной формы методической работы преподавателей в колледже принята стратегия портфеля проектной деятельности. Коллектив образовательного учреждения с 2011 года выстраивает свою деятельность в соответствии с разработанной долгосрочной программой перспективного развития образовательного учреждения на 2011–2016 годы. Данная стратегия позволила коллективу колледжа за указанный период выиграть грантовую поддержку в рамках Комплексной региональной программы развития профессионального образования региона (более 93 млн рублей). Планомерная деятельность позволяет в перспективе выявлять возможности педагогического коллектива, которые затем анализируются и оформляются как один из стратегических проектов. Результаты реализации этих проектов успешно применяются в дальнейшей деятельности коллектива, а успехи, достигнутые в ходе управленческой проектной работы, учитываются при ежегодной корректировке стратегической линии образовательного учреждения. Портфель проектов образовательного учреждения содержит несколько направлений:

— участие в конкурсе, проводимом Национальным фондом подготовки кадров, в соответствии с приказом Министерства труда России «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» от 2.11.2015 № 831 по наиболее востребованным профессиям: автомеханик и, в ожидаемом будущем, специалист по обслуживанию и ремонту автомобильных двигателей [2];

— создание базовой экспериментальной площадки для обучения преподавателей

в сфере транспорта и дорожного хозяйства, работающей над темой «Опережающая подготовка научно-педагогических и инженерно-технических кадров среднего профессионального и высшего образования в сфере автосервиса и дорожного хозяйства» и участие в региональном конкурсе «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» (Новосибирская область, 2017), проводимом Российским гуманитарным научным фондом;

— создание межрегиональной стажировочной площадки по приоритетным для регионов Сибири компетенциям в соответствии со стандартами движения «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia).

Работа педагогического коллектива одновременно по нескольким проектам помогает мотивировать повышение познавательного и деятельностного уровня профессиональной компетенции преподавателя, сформировать в коллективе инициативную группу, работающую над эффективным опережающим развитием педагогического работника.

В структуре формируемой в образовательном учреждении модели методической работы педагогический работник колледжа является центральной фигурой. Развиваемая деятельность коллектива включает:

— постоянно действующие проблемно-методические семинары для работников образовательного учреждения и проводимые на базе колледжа семинары для педагогов системы среднего профессионального образования региона в целом;

— работу предметно-цикловых комиссий;

— деятельность творческих инициативных групп;

— индивидуальную работу каждого отдельного педагогического работника.

Опытно-экспериментальная работа ориентируется на совершенствование подготовки специалистов в области автотранспортной и дорожно-строительных отраслей региона в части инновационного развития современной техники и технологий. Путем развития индивидуальных профессиональных образовательных траекторий колледж способствует формированию всесторонне развитой личности обучающегося. Например, тема одного из проектов — «Влияние эффективного выбора методических решений на формирование компетенций квалифицированных рабочих и специалистов автотранспортного и дорожно-строительного направления

на базе образовательного учреждения в условиях создания ресурсного центра» [3].

Современный преподаватель должен соединять в себе качества профессионала и личности одновременно. Ему необходимо владеть таким педагогическим опытом, к которому он практически не готов. По роду своей деятельности педагог постоянно совмещает практику с теорией, обогащая свой педагогический опыт преимущественно практическими умениями.

Работа преподавателя — деятельность практика, основанная на творчестве. И преподаватели с опытом, и студенты педагогических образовательных учреждений, пока еще планирующие связать свою жизнь с педагогической деятельностью, знают, что деятельность педагога — это способность преподавателя объединить свои возможности выражать личностное отношение к обучающимся, преподаваемым дисциплинам, творческой деятельности студентов.

Но часто в текущей деятельности преподавателя остается разрыв теоретических знаний и практических умений. Преодолеть его поможет повышение профессионального педагогического опыта, основанного на знании структуры и методов методической работы. В целях достижения поставленной задачи преподаватель должен осмыслить основные причины, приведшие к расхождению теории и практики и отставанию последней:

— склонность преподавателя к освоению отдельных методик, некоторых методов изложения обособленных тем, изолированных частей урока подразумевает эту деятельность как методическую работу. Данное несоответствие превосходит важность овладения методической деятельностью педагога и воспринимается лишь составной частью;

— информационная составляющая работы преподавателя в части овладения методикой часто создается потоком информации о внедрении новейших технологий без привязки к практической деятельности преподавателя.

Требования, предъявляемые к современному образованию, в свою очередь обозначают приоритеты в отношении к организации работы методистов в образовательном учреждении.

Классическая работа методиста включает в себя работу по повышению уровня профессионализма преподавателя путем планомерного увеличения знаний о применении новых методик преподавания, приемов и техно-



логий. Данные умения достигаются преподавателем путем внедрения элементов новизны в свою педагогическую деятельность. До последнего времени уровень научно-методической работы, опирающийся на данные положения, соответствовал предъявляемым требованиям. Но в период изменения требований к повышению профессионального педагогического опыта, основанного на знании основ методической работы, определяется новая цель, устанавливаются новые задачи, выстраивается новая модель деятельности преподавателя на основе эффективной научно-методической работы.

При разработке темы «Повышение качества образования на основе эффективной научно-методической работы» коллектив колледжа проанализировал возможные проблемы, оказывающие существенное влияние на организацию работы методической службы и формирование эффективной модели образовательного процесса, влияющего на подготовку квалифицированного специалиста. Из ряда проблем были выделены наиболее существенные для образовательного учреждения:

- большая вариативность тематики работ педагогов, направленных на повышение самообразования, ведущая к уменьшению потенциальной вероятности скрупулезного исследования проблематики образовательного процесса и определения единых методов, применяемых в коллективе;

- превалирование существующих частных ситуативных проблем над проблемами организации профессионального образования в целом, непрерывностью его содержания, развитием необходимых компетенций в индивидуальных планах работы;

- непродуманность эффективного решения проблем, связанных с повышением качества образования, ориентированного на повышение квалификационного уровня педагогов, отсутствие дифференциации педагогического общества, опирающейся на уровень их мотивированности на обучение.

Отличие предложенных коллективом требований к построению структурированной схемы деятельности методического отдела заключалось в важности следующих позиций:

- новизна и оригинальность в смысловом наполнении научно-методической работы, в осуществлении укрепления позиций важности вопроса опережающей профессиональной деятельности педагога;

- необходимость организации исследовательской, научной и методической составляющих работы педагогов в команде при осуществлении учебных, методических, исследовательских, научных проектов;

- эффективная творческая деятельность в созданных на базе колледжа лаборатории по стандартам WS «Техническое обслуживание и ремонт легковых автомобилей», межрегионального специализированного центра компетенций WSR-Сибирь;

- участие в профессиональном управлении проектной деятельностью образовательного учреждения;

- участие в Приоритетном национальном проекте «Образование»;

- участие в работе экспериментальной площадки, созданной на базе колледжа, совместно с Институтом педагогических исследований одаренности детей Российской академии образования по обеспечению опережающей подготовки научно-педагогических и инженерно-технических кадров среднего профессионального образования в автотранспортной и дорожно-строительной отраслях;

- участие в работе учебного центра профессиональных квалификаций автосервиса и дорожного хозяйства, созданного на базе колледжа;

- осмысление педагогами структуры методической работы в качестве единого механизма повышения квалификации педагогического работника;

- оценивание результативности педагогической работы по конечному результату;

- формирование у педагога новых, востребованных временем компетенций как основы профессионального мастерства;

- расширение круга вопросов к построению созидательного творчества, способствующему постоянному опережающему образованию педагога;

- развитие процесса обновления содержания образования в соответствии с требованиями ФГОС, гармонизация требований ФГОС, профессиональных стандартов и требований WS [4].

Создавая обновленную модель эффективной деятельности педагогического коллектива колледжа автосервиса и дорожного хозяйства, педагогический совет определил краеугольные положения:

- мотивация педагогических работников на освоение профессионального управления

проектной деятельностью образовательного учреждения;

— мотивация педагогических работников на успешность;

— информационное освещение положительных результатов конкретных работников;

— долгосрочное перспективное планирование основных достижений;

— мониторинг качества образовательных услуг, основанный на аналитическом, направляющем, диагностическом принципах;

— способствование созданию в коллективе творческих микрогрупп с учетом обеспечения межпредметных связей, решения проблемных вопросов;

— организация оптимальных форм взаимодействия с образовательными учреждениями в рамках сетевого взаимодействия и созданного образовательного кластера;

— создание в образовательном учреждении условий для рефлексии [5].

Актуальность определенного образовательным учреждением направления развития научно-методической работы основана на том, что только педагогические работники, владеющие определенным уровнем профессионализма, способны подготовить специалиста с современным уровнем мышления, реализующего свой творческий потенциал. Это положение включает в группу к педагогическим, предметным, методическим и дидактическим знаниям и умения педагогического работника, и уровень его творческих возможностей, и системные требования к имеющимся профессиональным ценностям педагога. В целях формирования профессионализма педагога необходимо внедрение комплексного подхода к организации деятельности методической службы образовательного учреждения. Перед образовательным учреждением стоит многогранная задача (табл. 1.)

Таблица 1

Формирование деятельной модели методической службы

В сфере диагностической деятельности:	— определение уровня востребованности педагогическими кадрами повышения квалификации; — мотивация успешности педагогов; — материальное стимулирование педагогов, достигших высокого качества образовательных услуг; — обеспечение ресурсного материально-технического оснащения образовательной деятельности
В сфере содержания образовательных программ:	— обучение педагогов навыкам освоения планов непрерывного профессионального, вариативного обучения, освоение образовательных стандартов, учебной литературы новейшего современного поколения, инновационных технологий, овладение компонентами, внесенными колледжем в вариативную часть образовательных программ, утвержденных отраслевым советом
В сфере применения инновационных технологий и проведения экспериментально-исследовательских работ:	— эффективное управление проектами; — освоение навыков выполнения экспертной оценки разрабатываемых программ
В сфере работ, основанных на прохождении аттестации педагогическими кадрами:	— методическое сопровождение подготовки преподавателей, мастеров производственного обучения, тьюторов к аттестации, самооценке педагогической деятельности
В сфере формирования структуры деятельности:	— формирование общей методической темы, имеющей реальную важность для педагогического коллектива; — продвижение прогрессивного опыта в коллективе; — введение механизма аттестации в целях мотивирования самообразования педагогов, мастеров производственного обучения, тьюторов посредством методического сопровождения; — внедрение системы мониторинга образовательного процесса; — разработка тестовой и диагностической баз; — поддержка педагогических работников в информационном пространстве, сопровождение просветительской деятельностью; — система мониторинга эффективности педагогического работника, демонстрации лучших результатов

Результаты внедрения комплексного подхода к организации деятельности методической службы предполагают:

— востребованное повышение квалификации педагогов и, как следствие, эффективное увеличение кадрового потенциала;

— обеспечение стабильной динамики роста качественных показателей деятельности педагогических работников и педагогического коллектива колледжа в целом;

— снижение среднего возраста педагогических работников за счет закрепления молодых педагогов, обладающих творческим личностным потенциалом;

— трансформирование роли педагогического работника с воззрения «часодателя» в положение эффективного управляющего образовательным процессом менеджера, методиста, исследователя.

Повышение квалификации призвано помочь педагогическому работнику уйти от изживших себя убеждений, найти новые личностные возможности для самообразования, способные повысить его статус в обществе, способствовать реализации его творческого потенциала. Формы повышения квалификации педагогических работников должны быть использованы во всей своей многоплановости (табл. 2.)

Таблица 2

Формы повышения квалификации педагогических работников

Формы повышения квалификации			
Целевое повышение квалификации		Практико-ориентированное повышение квалификации	Корпоративное повышение квалификации
Ресурсный центр НКАиДХ <i>Деятельность:</i> — аналитическая; — научно-методическая; — инновационная; — информационная; — учебно-методическая	Курсы повышения квалификации	— Педагогические советы; — тематические методические совещания; — проблемные семинары, практикумы, круглые столы; — работа предметно-цикловых комиссий; — школа передового опыта, мастер-класс, открытые уроки, предметные декады, публичные отчеты; — профессиональные конкурсы различного уровня, конкурсы «Мастер года», «Преподаватель года», «Инженер года» и другие; — научные конференции разного уровня (от уровня колледжа до конференций с международным участием), в том числе научно-практические; — публикации в изданиях разного уровня (от уровня колледжа до всероссийского); — предметные творческие микрогруппы; — всероссийские и международные проекты; — руководство научно-исследовательскими и экспериментальными работами обучающихся; — школа молодого преподавателя и наставничество; — консультации педагогов-экспертов	Самообразование
Экспериментальная площадка. <i>Деятельность, обеспечивающая опережающее профессиональное образование:</i> — прогностически-технократический подход; — общественный, экономически ориентированный подход; — личностный, экономически детерминированный подход	Стажировка на ведущих предприятиях автотранспортного и дорожно-строительного направления Профессиональное управление проектной деятельностью		

В колледже приняты основные локальные акты и нормативные документы, регламентирующие методическую работу. Все документы размещены на сайте образовательного учреждения.

1. Емельянова О. Н. Повышение квалификации учителя как условие для повышения качества образования [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statiya-povishenie-kvalifikacii-uchitelya-kak-uslovie-povisheniya-kachestva-obrazovaniya-872843.html> (дата обращения: 14.09.2016).
2. Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 2 ноября 2015 года N 831.

3. Романченко М. К. Совершенствование программно-методического обеспечения учебного процесса в различных формах организации учебной деятельности // Новая наука: теоретический и практический взгляд. Ижевск, 2016. С. 81–83.
4. Чекалина Т.А., Кагакина Е.А., Устимова О.В. Синергетические основания формирования компетенций и качество образования: постановка проблемы // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 4 (17-2). С. 105-109.
5. Повышение педагогического мастерства, как фактор повышения качества подготовки специалистов / М. К. Романченко, С. В. Крашенинников, А. Н. Кубашев, А. М. Романченко // INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL. 2016. № 09 (51).
6. Шаранова В. В. Совершенствование научно-методической работы как фактор повышения качества образования [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/310759/> (дата обращения: 14.09.2016).

УДК/UDC 378.147

Т. В. Тимохина, И. А. Телина

T. Timokhina, I. Telina

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ

COMPETENCE-BASED FRAMEWORK OF STUDENTS' MOTIVATION FOR WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF CHILDREN

В статье представлены система и компетентностные основы мотивации бакалавров и магистрантов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки к работе с различными категориями детей.

The article presents the competence-based framework of bachelors and masters of pedagogical and psycho-pedagogical training directions motivation for work with different categories of children.

Ключевые слова: компетентность, мотивация, образовательная система, профессиональная адаптация, добровольчество (волонтерство).

Keywords: competence, motivation, educational system, professional adaptation, volunteerism, volunteering.

Актуальность развития мотивации бакалавров и магистрантов к работе с различными категориями детей в учебное и внеучебное время не вызывает сомнений. Исследованию данной проблемы в различные годы были посвящены научные труды В.Г. Асеева,

В.К. Вилюнас, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, Т.А. Ильиной, А.К. Марковой, И.А. Сыромицкой, Т.В. Тимохиной, П.М. Якобсона и др.

Данный факт связан прежде всего с возрастными особенностями студентов. Студенческий возраст «составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития», — отмечает И.А. Зимняя [1]. Студенчество характеризуется периодом индивидуализации личности и кризисом юности, обусловленным самоопределением, активным вхождением в самостоятельную жизнь, приобщением к ценностно-значимым общественным формам деятельности и выбранной профессии.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, который определяется совокупностью мотивов. В своих исследованиях Т.А. Ильина подчеркивает, что мотив достижения и познавательный мотив характеризуют преимущественно учебную деятельность студентов. Именно познавательный мотив является собой основу учебно-познавательной деятельности студента, соответствуя природе его



мыслительной деятельности в какой-либо проблемной ситуации [2].

Ключевой идеей современного вузовского образования в нашей стране выступает формирование направленности будущего специалиста на непрерывное профессионально-личностное самосовершенствование. Во время обучения в вузе у студентов закладывается прочная основа будущей профессиональной деятельности, причем усвоенные знания и умения находят отражение не в качестве предмета учебной деятельности, а как средство профессиональной деятельности. Однако результаты наших многолетних наблюдений и исследований показали, что почти у половины студентов нет мотива интереса к профессии при выборе вуза.

В 2016 году среди бакалавров 1–4-го курсов педагогического и психолого-педагогического факультетов Государственного гуманитарно-технологического университета был проведен опрос по мотивации в различных сферах деятельности. Ответы респондентов свидетельствовали о высокой значимости мотива «стремление получить высшее образование» (73%). Основанием данной мотивации в большинстве случаев послужили традиции семейного воспитания. Исследование показало, что студенты, указавшие мотив «самосовершенствование» в числе наиболее значимых, не связывают свою будущую деятельность с получаемой педагогической профессией.

Отметим, что мотив «самосовершенствование» у студентов, не ориентированных на педагогическую деятельность, нельзя принимать в качестве внутреннего мотива. С другой стороны, рассматривая этот мотив безотносительно к профилю учебного заведения, можем говорить о позитивной тенденции личностного роста выпускников, ориентированных на дальнейший процесс собственного самосовершенствования. Данное и ряд других возникающих у молодежи противоречий возможно разрешить с учетом компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов.

В связи с этим актуализируется формирование ряда ключевых компетенций у студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Такая работа должна осуществляться не только на практических и лабораторных занятиях, но и с привлечением студентов к участию в волонтерской деятельности. Например, среди общекультурных компетенций важное место следует отнести формированию у студентов способности

к самоорганизации и самообразованию, умению работать в коллективе, толерантно воспринимать и принимать во внимание социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. При формировании общепрофессиональных компетенций стоит акцентировать усилия педагогов на развитии у студентов способности учитывать общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития различных категорий детей, особенности регуляции их поведения и деятельности, а также готовности использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся различных возрастов и образовательных потребностей с целью организации различных видов их деятельности и др.

На этапе профессионального самоопределения (1-й курс) будущие педагоги и психологи знакомятся с разными сторонами профессии, углубляя и расширяя представления о ней. При этом происходит все большее осознание своего профессионального выбора. Ответы студентов указывают на повышение значимости практико-ориентированных мотивов, например «возможность заниматься любимой работой», «профессия дает возможность для самореализации и творчества» и др. Поэтому считаем этап профессионального самоопределения студентов благотворным для формирования компетенций в социально-педагогической деятельности.

На основании проведенного опроса мы можем констатировать, что уровень адаптации студентов к предстоящей профессиональной деятельности — выше среднего. Полученные результаты исследования требуют в дальнейшем определения педагогических условий, являющихся предпосылкой и основой адаптации студента вуза к профессиональной педагогической деятельности.

В настоящее время в Государственном гуманитарно-технологическом университете (ГГТУ) в центре особого внимания находятся проблемы формирования воспитывающей среды, создания условий для включения студентов в общественную жизнь с максимальной реализацией их способностей, наклонностей, интересов, возможностей в учебной и внеучебной деятельности, становления активной гражданской позиции, ценностных ориентаций, формирования нравственного и эстетического облика будущего универсального педагога. В университете созданы условия для под-

готовки педагогических кадров, отвечающих требованиям профессионального стандарта и соответствующих запросам региональной системы образования, что является основой динамичного экономического роста и социального развития Подмосковья.

В этой связи в университете система мотивации студентов к работе с различными категориями детей представляет собой комплекс, включающий различные методы, приемы, средства, стимулирующие обучающихся для достижения определенных образовательных и профессионально ориентированных целей с присутствующими для них направлениями решения. Данная система включает в себя: нормативные требования к освоению знаний, умений и навыков, коррелирующих с балльно-рейтинговой системой дисциплины; получение дополнительных рейтинговых баллов и других бонусов; стимулирующие воздействия; использование поощрений различного вида (материальных, идеальных); участие в смежной взаимопомощи и др.

В ГГТУ с целью формирования у студентов, прежде всего педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, активной гражданской позиции, социализации, овладения нормами профессии в мотивационной (осознание мотивов и духовных ценностей в избранной профессии) и операционной (усвоение методологии и технологии решения профессиональных задач) сферах создан Центр волонтерства и добровольчества «Социальная инициатива» (далее — **Центр**). В работе Центра активное участие принимают студенты 1–4-го курсов психолого-педагогического, педагогического, исторического и социально-экономического факультетов.

Работа Центра направлена на вовлечение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ограниченными возможностями здоровья и с особенностями в развитии, дезадаптированных детей, клиентов отделений дневного пребывания социальных центров городского округа Орехово-Зуева и близлежащих муниципальных районов в общественную, социально полезную деятельность посредством развития духовно-нравственной культуры, социальной активности, лидерских качеств, формирования гражданской ответственности.

В рамках работы Центра студентами ежемесячно в течение учебного года и во время летних каникул проводятся социальные акции, различные мероприятия, направленные на социализацию различных категорий детей

(особенно детей-сирот, с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в трудной жизненной ситуации), профилактику преступлений, правонарушений, каких-либо негативных проявлений, воспитание патриотизма и любви к своему Отечеству, повышение интереса к учебе, труду, творчеству, здоровому образу жизни, спорту и пр. Студенты-волонтеры не только посещают интернатные и коррекционные учреждения, но и приглашают детей в университет, где проводят воспитательные и культурно-массовые мероприятия различной направленности (конкурсы, викторины, олимпиады, правовой лекторий, диспуты, спортивные мероприятия, театральные постановки и др.). Целевая аудитория Центра — учреждения образования (в том числе дополнительного), здравоохранения и социальной помощи городских округов Орехово-Зуева и Павловского Посада, Орехово-Зуевского района, города Рошаль Шатурского района.

Волонтерская и добровольческая деятельность способствует мотивации студентов высшего учебного заведения педагогического направления подготовки к работе с различными категориями детей и позволяет формировать и совершенствовать универсальные профессиональные умения и навыки студентов (коммуникативные, аналитические, диагностические, организаторские и др.); знакомиться со спецификой деятельности социального педагога, педагога-психолога, классного руководителя и воспитателя в зависимости от типа учреждения и категории обучающихся (воспитанников); реализовывать различные технологии работы с участниками образовательного процесса.

Волонтерская деятельность отражает компетентностные основы мотивации студентов к работе с различными категориями детей посредством образования воспитывающей среды в вузе, создания условий для успешной адаптации студентов к педагогической деятельности, развития личной инициативы, самостоятельности, умения стратегически мыслить, прогнозировать, анализировать результаты работы, а также взаимодействия с руководителями различного уровня, молодежными организациями, СМИ и общественностью. Участие студентов в волонтерской деятельности требует специальной теоретической и практической подготовки. Безусловно, важное значение при этом имеет и психологическая готовность студентов к работе с различными категориями детей и их семьями, что выявляется по результатам специального тестирования.



Стоит отметить, что удовлетворенность студентов образовательным процессом отражается на уровне профессиональной мотивации. Так, основным достоинством обучения в университете студенты считают профессионализм преподавателей, высокий уровень теоретической и практической подготовки, оснащенность материально-технической базы (в том числе, лабораторий Ресурсного центра педагогического образования Московской области).

Таким образом, адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности рассматривается как сложный, многоплановый процесс целеустремленного и активного вхождения в профессиональную деятельность, в результате которого у студентов вырабатываются профессиональное самосознание, активно-положительное и мотивированное отношение к выбранному профессиональному пути в жизни и работе с различными категориями детей. Именно в этот период у студентов происходит закрепление, углубление и расширение теоретических знаний, овладение профессионально-практическими умениями, нормами

педагогической профессии, освоение технологий решения профессиональных задач, развитие личностных и профессионально значимых качеств, необходимых для работы с различными категориями детей и их семьями. Это способствует созданию условий для развития профессиональных компетенций и самореализации личности студента (в совокупности профессиональных знаний, социального опыта, гуманной установки к подопечным и др.), формирования собственного стиля педагогической деятельности.

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник. М.: Логос, 2002. 384 с.
2. Ильина Т. А. Актуальные проблемы дидактики высшей школы // Новое в теории и практике обучения. М.: Просвещение, 1979. 106 с.
3. Методические рекомендации по творческому направлению деятельности. URL: <https://xn--d1axz.xn--p1ai/> (дата обращения: 12.08.2016).
4. Сыромицкая И. А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза : моногр. Орск: Изд-во ОГТИ, 2008. 199 с.
5. Тимохина Т. В. Современные тенденции в профессиональной подготовке специалистов инклюзивной сферы // Инновации в образовании. 2016. № 2. С. 100–110.

УДК/UDC 377.1

Н. О. Хлупина

N. Khlopina

ОБОГАЩЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ПЕДАГОГОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

ENRICHING PROFESSIONAL EXPERIENCE OF TEACHERS ON THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK

В статье рассматриваются практические аспекты организации самостоятельной работы студентов в профессиональных образовательных организациях, а также представлены результаты научного исследования, проведенного с целью подтверждения эффективности использования педагогами современных образовательных технологий, разных видов и форм самостоятельной работы.

The article deals with the practical aspects of the organization of students' independent work in institutions of secondary vocational education, as well as provides the results of the scientific research conducted in order to confirm the effectiveness of teachers' use of modern

educational technologies and different types and forms of independent work.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, методическое обеспечение, виды и формы самостоятельной работы.

Keywords: organization of independent work, methodological support, types and forms of self-study.

Значимость самостоятельной работы студентов определена требованиями ФГОС по формированию общих и профессиональных компетенций. Каждый педагог профессионального образовательного учреждения организует самостоятельную работу обучающихся

и стремится совершенствовать свои профессиональные компетенции в этой сфере.

Организация самостоятельной работы студентов зависит: от четкости работы каждого структурного подразделения учреждения среднего профессионального образования; умений педагога применять современные образовательные технологии, разные виды и формы самостоятельной работы; формирования положительного отношения студентов к самостоятельной работе, субъектной позиции будущего специалиста в ходе практических занятий; управления процессом овладения студентами общими и профессиональными компетенциями.

Мы разделяем точку зрения В. Сенашенко и Н. Жалниной, что для успешного выполнения целей и задач организации самостоятельной работы необходимы планирование и контроль всех видов учебной работы со стороны учебно-методических структур, преподавателей; нормативное определение объема, структуры и содержания самостоятельной работы по каждой дисциплине учебного плана [2, с. 104].

В помощь педагогам по организации самостоятельной работы студентов, разработке учебно-методического обеспечения нами предложены методические рекомендации, включающие нормы времени для разных видов самостоятельной работы, сами рекомендации по их выполнению, критерии оценки, а также алгоритм оформления заданий для самостоятельной работы [1].

Для формирования умений педагога по использованию современных образовательных технологий в организации самостоятельной работы студентов методическая служба Киселевского педагогического колледжа регулярно проводит обучение педагогического коллектива и использует следующие формы методической работы: тематические педагогические советы, семинары, мастер-классы, круглые столы, конкурсы методических разработок, индивидуальные консультации и др. Наиболее результативной формой методической работы в этой сфере, на наш взгляд, является организация теоретических и практических семинаров.

На семинаре для педагогических работников «Подходы к организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями ФГОС СПО» рассматривались различные формы, виды аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов, а также приведены резуль-

таты анкетирования студентов о том, какие виды самостоятельной работы они бы предпочли. По итогам проведения семинара педагоги в рабочих программах учебных дисциплин и профессиональных модулей стали пересматривать сформулированные ими ранее задания для внеаудиторной самостоятельной работы, виды самостоятельной работы и нормы времени на их выполнение студентами.

Проведение теоретических семинаров на темы: «Комплексное методическое обеспечение образовательных программ в соответствии с ФГОС СПО», «Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) как средство совершенствования педагогического процесса», — позволило преподавателям познакомиться с возможностями использования ЭУМК при организации самостоятельной работы. Педагогам были предложены варианты структурирования ЭУМК, этапы разработки и требования к его разделам. При этом под ЭУМК мы понимали совокупность структурированных учебно-методических материалов, объединенных посредством компьютерной среды обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенных для оптимизации овладения студентами знаниями в рамках учебной дисциплины, МДК и общими, профессиональными компетенциями в рамках профессионального модуля [3, с. 10].

С целью совершенствования профессиональных умений и навыков педагогов в разработке и наполнении электронных версий учебно-методического комплекса отделом информационно-коммуникационных технологий совместно с методической службой были проведены семинары-практикумы на темы: «Разработка и оформление электронных изданий учебного назначения в соответствии с требованиями ФГОС СПО», «Технология создания интерактивных электронных плакатов».

Предлагаемый материал семинаров «Использование ИКТ при организации самостоятельной работы студентов», «Возможности сетевых инструментов в организации самостоятельной работы студентов» позволил педагогам расширить знания о видах и формах самостоятельной работы студентов и актуализировать их использование в образовательном процессе.

При проведении семинаров в работе с педагогами мы обращали внимание на роль преподавателя и субъектную позицию студента, которая в ходе организации самостоятельной работы от курса к курсу изменяется. На млад-

ших курсах активную позицию занимает преподаватель, на старших — студент. Преподавателям предлагалось варьировать виды самостоятельной работы обучающихся в зависимости от курса обучения. Преподаватели, работающие со студентами младших курсов обучения, создавали методические указания, памятки, алгоритмы выполнения заданий, помогающие студентам освоить отдельные виды самостоятельной работы. Преподаватели, работающие со студентами старших курсов обучения, использовали комплексные задания. Разработка преподавателями электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) позволила студентам старших курсов самостоятельно осваивать некоторые темы дисциплин, профессиональных модулей.

Опытно-экспериментальная работа в Киселевском педагогическом колледже по проблеме организации самостоятельной работы студентов в течение трех лет показала, что у преподавателей накопился достаточный опыт, которым они делились в ходе тематических педагогических советов, при организации открытых уроков, семинаров, мастер-классов, круглых столов. В процессе организации и проведения открытых уроков в рамках тематического педагогического совета преподаватели демонстрировали используемые виды и формы самостоятельной работы студентов.

Например, в ходе открытого урока по дисциплине «Психология» на тему «Темперамент» была интересно организована групповая работа обучающихся 2-го курса. Им было предложено в рабочей тетради заполнить таблицу «Особенности типов темперамента», затем, объединившись в четыре подгруппы, обсудить и представить полученный результат. Для закрепления знаний студентам необходимо было определить тип темперамента персонажей на основе фрагментов из мультипликационных фильмов.

Студенты 3-го курса в ходе открытого урока по междисциплинарному курсу ОЗ.06 «Теория и методика математического развития» на тему «Средства формирования элементарных математических представлений у дошкольников» защищали творческие работы, выполняемые в ходе веб-квеста, созданного с помощью сервисов Web 2.0 в рамках внеаудиторной самостоятельной работы. На защите студенты представляли собственные веб-страницы с творческими работами, а также проводили самооценку и взаимооценку выполненных работ.

Мастер-классы дали возможность преподавателям научиться работать с некоторыми сервисами Web 2.0. Преподаватели, выступающие в роли «мастера», проводившего мастер-класс, в организации самостоятельной работы студентов делились опытом использования сетевых инструментов.

Например, преподаватель возрастной анатомии, физиологии и гигиены на мастер-классе «Использование learningapps.org в организации самостоятельной работы студентов» продемонстрировала варианты упражнений для студентов 2-го курса при изучении общепрофессиональной дисциплины «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» в качестве внеаудиторной самостоятельной работы. Использование данного сетевого инструмента позволяет преподавателю при создании папки «Мои классы» отслеживать, кто из студентов выполнил задания, сколько правильных ответов, сколько неправильных, а также дает возможность увидеть время выполнения студентом задания. В ходе мастер-класса преподаватели сами выполняли задания, знакомились с вариантами заданий по разным категориям, а также, зарегистрировавшись, попробовали создать мультимедийное интерактивное упражнение по преподаваемой дисциплине или междисциплинарному курсу.

Преподаватель междисциплинарного курса ОЗ.07 «Психолого-педагогические основы общения детей дошкольного возраста» на мастер-классе познакомила коллег с сервисом «Фабрика кроссвордов» и показала, как с помощью данного сервиса можно легко создавать и сохранять кроссворды по разным темам. Продемонстрировала кроссворды, которые создавали студенты 3-го курса при выполнении внеаудиторной самостоятельной работы. Участники мастер-класса отгадали несколько кроссвордов, а также попробовали создать собственные.

Преподаватель междисциплинарного курса ОЗ.02 «Теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста» поделилась опытом по созданию студентами 3-го курса коллективной презентации на тему «Физкультурно-оздоровительная работа в дошкольном учреждении». В презентации на слайдах по количеству студентов были представлены задания, которые размещались в личном блоге преподавателя. Каждый студент выбирал задание и, выполнив его, подписывал свою фамилию и имя. После этого студенты составляли коллективную

газету с помощью сервиса Wiki. Таким образом, создание коллективной газеты способствовало закреплению и применению полученных знаний по изученной теме, позволяло проявить творчество, а также умение работать в команде.

Преподаватель междисциплинарного курса ОЗ.05 «Теория и методика экологического образования дошкольников» разработала веб-квест «Организация предметно-развивающей экологической среды в ДОУ» для студентов 3-го курса специальности 44.02.01 «Дошкольное образование», созданный с помощью сервисов Web 2.0, поделилась опытом использования разработанного ею веб-квеста в работе со студентами. В ходе семинара преподаватель отметила, что процесс создания веб-квестов, несмотря на длительность, оказался для нее интересным, захватывающим, способствующим проявлению творчества. Создание, размещение веб-квестов в сети Интернет и использование в работе способствовали совершенствованию ее компьютерной грамотности. Педагог отметила, что при разработке и использовании веб-квестов в образовательном процессе появляется возможность:

- делиться опытом организации самостоятельной работы по междисциплинарному курсу, так как созданный веб-квест может корректироваться и вновь использоваться в работе со студентами;
- развивать у студентов исследовательские умения;
- осуществлять контроль за процессом усвоения знаний;
- развивать общие компетенции: ОК 2 «Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество»; ОК 4 «Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития»; ОК 5 «Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности»; ОК 6 «Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами»;
- индивидуализировать процесс обучения;
- управлять и контролировать организацию самостоятельной работы.

Обогащению опыта педагогов по организации самостоятельной работы студентов также способствовал мастер-класс «Использование клипартов в работе со студентами

при создании электронных продуктов», проведенный преподавателем междисциплинарного курса ОЗ.06 «Теория и методика математического развития». В ходе мастер-класса преподаватели расширили свои знания о том, что такое клипарты и как их можно использовать в работе со студентами. На примере самостоятельной работы, выполненной студенткой 4-го курса, участники мастер-класса имели возможность наглядно увидеть использование клипартов при разработке комплексной сказки, включающей задания математического, экологического содержания и на развитие речи детей, выполненной в программе PowerPoint. В ходе мастер-класса участникам были предложены разнообразные шаблоны клипартов, с помощью которых им удалось самостоятельно создать презентацию.

Преподаватель междисциплинарного курса О1.02 «Теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста» в ходе семинара поделилась опытом создания электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) профессионального модуля ПМ.01 «Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие» для специальности 44.02.01 «Дошкольное образование». ЭУМК данного модуля сформирован с целью систематизации учебных, учебно-методических, нормативных материалов, обеспечивающих качественное преподавание междисциплинарных курсов профессионального модуля и представляет собой объединение учебно-методических, программно-технических и организационных средств, обеспечивающих совокупность образовательных услуг, которые необходимы и достаточны для изучения профессионального модуля. ЭУМК ПМ.01 состоит из следующих разделов:

- *нормативный*, включающий рабочую программу профессионального модуля, календарно-тематические планы, ФГОС специальности 44.02.01 «Дошкольное образование», ФГОС дошкольного образования;

- *учебно-методический*, содержащий лекции, электронные версии учебников, слайд-лекции, презентации для проведения практических учебных занятий, учебные фильмы, методические рекомендации и материалы по выполнению практических, лабораторных работ, методические материалы для организации самостоятельной работы студентов по междисциплинарным курсам, входящим в содержание профессионального модуля;

- *контрольно-измерительный* раздел включает контрольно-оценочные средства;
- *информационный* — список используемой литературы, ссылки на интернет-ресурсы, глоссарий.

Электронный учебно-методический комплекс обеспечивает более детальную структуризацию содержания профессионального модуля; интерактивность (в том числе, удобство навигации) возможность изменения представления материала в зависимости от действий обучаемого, а также возможность изменения траектории обучения. Материалы ЭУМК могут использовать студенты 2-го и 3-го курсов на учебных занятиях, в самостоятельной работе, а также в ходе педагогической практики по профессиональному модулю.

Заместителем директора по учебно-производственной работе совместно с преподавателем междисциплинарного курса ОЗ.О5 «Теория и методика экологического образования дошкольников» был разработан ЭУМК по педагогической практике для специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» на основе материалов преподавателей междисциплинарных курсов. Данный ЭУМК включал: положение об учебной и производственной практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования; рабочие программы учебной и производственной практики по всем пяти профессиональным модулям, обозначенным в ФГОС СПО; календарно-тематические планы по видам практики и курсам обучения; дневники учебной и производственной практики для студентов со 2-го по 4-й курс, содержащие методические рекомендации по выполнению заданий педагогической практики. ЭУМК по педагогической практике для удобства размещался на сайте Киселевского педагогического колледжа, где студенты и преподаватели всегда могли познакомиться с необходимыми материалами и подготовиться к практике.

Преподавателями в организации самостоятельной работы обучающихся использовались и дистанционные образовательные технологии. Так, преподаватель дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности» на семинаре поделился опытом использования системы дистанционного обучения Moodle для организации самостоятельной работы студентов 2-го курса. Он продемонстрировал прикрепленные файлы студентов

с выполненными работами, показал удобство работы с данной программой.

Таким образом, проведенные семинары, семинары-практикумы, индивидуальные консультации помогли педагогам (37,5%) убедиться в собственных знаниях, способствующих составлению электронных пособий; расширили имеющиеся знания: уточнили виды электронных изданий учебного назначения и требования к их оформлению — 46,9% педагогов; познакомились с электронными изданиями учебного назначения и требованиями к их оформлению — 15,6%.

Проведенные тематические педагогические советы позволили одним педагогам (26,7%) посредством мастер-классов поделиться опытом организации самостоятельной работы студентов, способствующей овладению студентами общими и профессиональными компетенциями, а другим (73,3%) — приобрести практические умения, навыки и повысить собственную профессиональную компетентность в контексте организации такой работы.

По результатам проведенной опытно-экспериментальной работы преподавателями Киселевского педагогического колледжа составлены сборники заданий для внеаудиторной самостоятельной работы по профессиональному модулю «Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования», дисциплине «правовое обеспечение профессиональной деятельности», междисциплинарному курсу ОЗ.О1 «Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста», междисциплинарному курсу ОЗ.О2 «Теоретические и методические основы организации трудовой деятельности дошкольников». Презентация сборников позволила отметить используемые педагогами современные разнообразные формы и методы организации самостоятельной работы студентов.

Повышению уровня профессионализма педагогов способствовало их участие в конкурсах, выставках международного, всероссийского и областного уровней, где представление преподавателями электронных, учебно-методических пособий по организации самостоятельной работы студентов было достаточно результативным.

Также, согласно плану-сетке мероприятий некоммерческой организации «Союз директоров профессиональных образовательных организаций Кемеровской области», в Прокопьевском педагогическом колледже

евске, Киселевске были организованы круглые столы на темы: «Подходы к организации самостоятельной работы студентов в условиях ФГОС СПО» (декабрь, 2015 г.), «Возможности сетевых инструментов для организации самостоятельной работы студентов» (апрель, 2016 г.), где педагоги, методисты делились опытом использования ИКТ, сетевых инструментов в организации самостоятельной работы. Обсуждение данной проблемы в ходе круглого стола показало, что тема актуальна для каждого педагога и много обсуждается в образовательных учреждениях, однако есть определенные сложности в ее контроле, выделении критериев оценки заданий.

Таким образом, организованная педагогами работа по разработке сборников заданий для самостоятельной работы студентов, сайтов (блогов) с размещением заданий веб-квестов в сети Интернет, использованию сетевых ресурсов, ЭУМК для организации самостоятельной работы позволила дифференцировать процесс обучения студентов, разно-

образить виды и формы самостоятельной работы от курса к курсу, что отразилось на уровне овладения студентами общими и профессиональными компетенциями.

Обмен опытом преподавателей по организации самостоятельной работы студентов в ходе тематических педагогических советов при проведении открытых уроков, семинаров, мастер-классов как внутри образовательного учреждения, так и в ходе городских круглых столов способствовал их профессиональному обогащению и развитию.

-
1. Организация самостоятельной работы обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях: метод. рекомендации / авт.-сост. В. И. Сахарова, Н. О. Хлупина. Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2016. 126 с.
 2. Сенашенко В., Жалнина Н. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 103–109.
 3. Шалкина Т. Н., Запорожко В. В., Рычкова А. А. Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства : моногр. Оренбург, 2008. 160 с.



СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

COMPARATIVE PEDAGOGY

УДК/UDC 377

О. Г. Пахневская, А. М. Романченко, М. К. Романченко

O. Pakhnevskaya, A. Romanchenko, M. Romanchenko

СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ
И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

VOCATIONAL TRAINING SYSTEMS OF RUSSIA AND FOREIGN COUNTRIES

В статье рассматриваются вопросы определения основ сравнительных педагогических исследований систем профессионального образования России и зарубежных стран, анализируется российский и зарубежный опыт. Исследуются подходы к решению задачи формирования специалиста, способного добиться полнейшей реализации своего потенциала различными по структуре системами образования. С учетом полученного результата констатируется принципиальное качественное и количественное сходство структуры систем профессионального образования в рассматриваемых странах.

The article considers the questions of basic principles definition of vocational training systems of Russia and foreign countries comparative pedagogical researches. There is also an analysis of the Russian and foreign experience. The authors look into approaches to the solution of formation problem of the expert capable to achieve the fullest realization of the potential education with the help of systems various on structure. Analyzing the received result, basic qualitative and quantitative similarity of vocational training systems' structures in the considered countries is stated.

Ключевые слова: структура профессионального образования, качественное и количественное сходство структур, профессиональное образование России и зарубежных стран, повышение качества образования.

Keywords: vocational training structure; qualitative and quantitative similarity of structures; vocational training of Russia and foreign countries; improving the quality of education.

XXI век имеет свои нерешенные проблемы. Мировое сообщество пытается исправить ситуацию, сложившуюся с занятостью молодого поколения. Это в свою очередь требует снижения уровня проблем в вопросах профессионального образования.

Сознавая необходимость решения вопросов трудоустройства молодежи, государственные системы образования активизируют деятельность, направленную на развитие структуры эффективной профессиональной подготовки. Зарубежными организациями стимулируются предприятия, формирующие у себя внутри профессиональное обучение.

При финансировании таких предприятий государство контролирует уровень обучения, соответствующий требованиям экономики. Данные меры позволяют добиться снижения количества незанятой в производстве молодежи в связи с тем, что возраст зачисленных на обучение составляет от 17 до 26 лет. При этом государствами покрываются расходы предприятий, связанных с организацией учебного процесса, в объеме до 50%. Стимулируются такие формы, как кооперация про-

изводственных предприятий и образовательных учреждений с исследовательскими центрами. Таким образом достигается решение такой задачи, как слияние практического обучения на производстве с теоретической подготовкой. На основе проведенного анализа государственных структур профессионального образования, ведущих стран в области образования, изучения накопленного опыта в построении системы взаимоотношений между различными образовательными уровнями можно сделать вывод о формировании эффективной модели профессионального образования, которая должна будет способствовать дальнейшему развитию профессионального образования в России и интеграции ее в мировое образовательное пространство [7].

Изучение структурных особенностей профессионального образования различных стран предлагается рассмотреть с опорой на Международную стандартную классификацию образования (МСКО, International Standard Classification of Education — ISCED), применяемую в статистике с целью анализа сопоставимых на международном уровне данных (рис. 1). Классификация МСКО — 2011 была

принята 36-й сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО в 2011 году [9].

МСКО выделяет образовательные программы по их содержанию с использованием двух основных переменных: уровня и области образования. В качестве критериев для классификации программ формального образования используются следующие рамки продолжительности уровней МСКО:

— МСКО-0: критерий продолжительности отсутствует, однако программа должна насчитывать не менее эквивалента 2 часам в день и 100 дням в году образовательной деятельности для того, чтобы быть классифицированной как программа уровня МСКО-0;

— МСКО-1: продолжительность обычно составляет от 4 до 7 лет. Наиболее распространенная продолжительность — 6 лет;

— МСКО-2: продолжительность, как правило, составляет от 2 до 5 лет. Наиболее распространенная — 3 года;

— МСКО-3: продолжительность, как правило, составляет от 2 до 5 лет. Наиболее распространенная — 3 года;

— МСКО-4: продолжительность, как правило, составляет от 6 месяцев до 2–3 лет;

8	26	3	Докторантура или её эквивалентный уровень	Третичное образование
	25	3		
	24	3		
7	23	1	Магистратура или её эквивалент	
6	22	3	Бакалавриат или его эквивалент	
	21	2		
	20	1		
5	19	2	Короткий цикл третичного образования	
	18	1		
4	17	2	Послесреднее нетретичное образование	Послесреднее нетретичное образование
	16	1		
3	15	9	Второй этап среднего образования	Среднее образование
	14	8		
	13	7		
Ступени МСКО	Возраст	Класс Курс		

Рис. 1. Структура образования по Международной стандартной классификации образования (МСКО, International Standard Classification of Education — ISCED)

— МСКО-5: продолжительность, как правило, составляет от 2 до 3 лет;

— МСКО-6: продолжительность программы бакалавра или ее эквивалента, как правило, составляет от 3 до 4 и более лет, если программа непосредственно следует за уровнем МСКО-3, и 1–2 года, если программа следует за другой программой уровня МСКО-6;

— МСКО-7: продолжительность программы мастера или ее эквивалента, как правило, составляет от 1 года до 4 лет, если программа следует за уровнем МСКО-6, или от 5 до 7 лет, если программа непосредственно следует за уровнем МСКО-3;

— МСКО-8: продолжительность составляет не менее 3 лет

Уровни Международной стандартной классификации образования (ISCED):

- 01. Развитие детей младшего возраста.
- 02. Дошкольное образование.
- 1. Начальное образование.
- 2. Первый этап среднего образования.
- 3. Второй этап среднего образования.
- 4. Послесреднее нетретичное образование.
- 5. Короткий цикл третичного образования.
- 6. Бакалавриат или его эквивалент.
- 7. Магистратура или ее эквивалент.
- 8. Докторантура или эквивалентный уровень.

Рассмотрим структуру системы профессионального образования в Гонконге. На формирование этой структуры оказала существенное влияние система профессионального образования Великобритании. В настоящее время данная структура (рис. 2) считается одной из лучших в мировом сообществе.

Структура профессионального образования Гонконга относится к Департаменту образования Правительства специального административного района Гонконг Китайской народной республики. Образовательные учреждения Гонконга подразделяются на государственные, субсидируемые и частные. Доминирующая часть образовательных учреждений среднего образования является субсидируемой, получающей правительственное финансирование. Зачисление обучающихся в образовательные учреждения данного уровня (1-я и 2-я стадии) производится на общих основаниях. Частными образовательными учреждениями устанавливаются отдельные критерии при приеме обучающихся. Структура профессионального образования Гонконга подвергалась многократным изменениям.

Сегодня основное количество обучающихся проходит профессиональное обучение по британскому варианту. Данная структура была введена в 70-е годы XX столетия и включает первую трехлетнюю стадию обязательного среднего образования, завершающуюся



Рис. 2. Структура профессионального образования в Гонконге

при достижении 15 лет и получении девятилетнего образования. Данная стадия является 3-й ступенью в соответствии с международной квалификацией ступеней МСКО.

Далее обучающиеся поступают на двухгодичное обучение (4-я ступень по квалификации МСКО). При успешном окончании курса обучения выпускники образовательных учреждений 2-й стадии среднего образования вправе поступить на двухлетние курсы подготовки к высшему образованию (являющиеся 5-й ступенью по квалификации МСКО). Обучающиеся, получившие диплом с отличием, имеют право на досрочное поступление в университеты. Выпускники профессиональной школы также имеют право поступления в вуз.

Высшее образование Гонконга (являющееся необязательным) соответствует 6-й ступени международной квалификации МСКО. Продолжительность обучения в профессиональных, технических и академических вузах Гонконга равна 3 годам. Образовательные услуги оказываются 9 аккредитованными

университетами, 3 профессионально-техническими институтами и 4 колледжами.

Знакомство автора со структурой профессионального образования Гонконга происходило на базе Гонконгского университета в 2014 году. Можно также отметить постепенное реформирование структуры профессионального образования Гонконга путем перехода от британской модели (3 года — первой стадии среднего образования, 2 года — второй стадии и двухгодичная подготовка к высшему образованию) к модели, применяемой в Китайской Народной Республике (3 года первой стадии, 3 года второй стадии и год подготовки к обучению в высшем образовательном учреждении).

Китайская Народная Республика обладает богатым опытом развития профессиональной подготовки специалистов. Совместно с российскими учеными китайские представители общественной науки участвуют в исследованиях приоритетных направлений.

Система профессионального образования охватывает начальное, среднее и высшее тех-

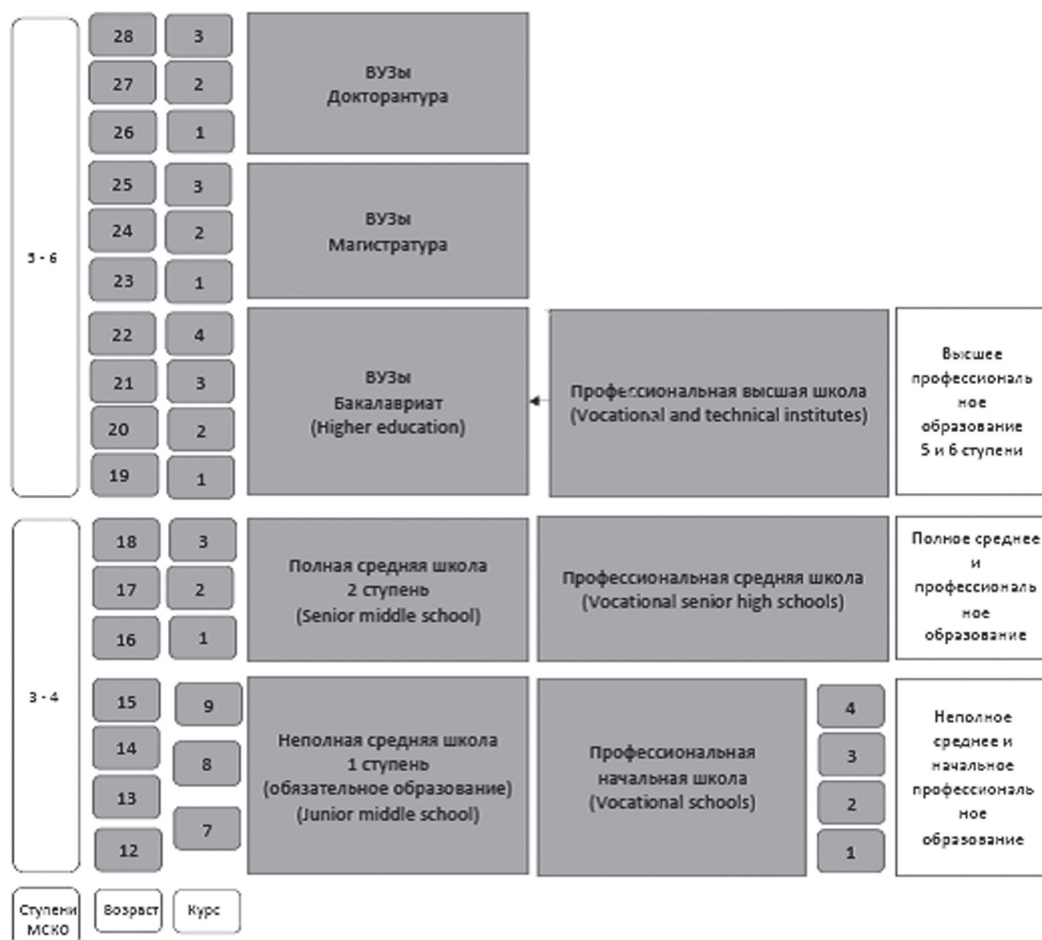


Рис. 3. Структура профессионального образования в Китае

ническое образование, а также дополнительную подготовку населения.

Структура профессионального образования Китайской Народной Республики (рис. 3) основана на обязательном неполном среднем трехлетнем образовании, получаемом на первой ступени неполной средней школы (*Junior middle school*), либо четырехлетнем обязательном начальном профессиональном образовании, получаемом в начальной профессиональной школе (3-я ступень по международной квалификации МСКО). Эта стадия завершает девятилетнее обязательное образование, принятое в КНР [1].

Обучающиеся, успешно прошедшие курс обучения, могут поступать в среднюю школу второй ступени (*Senior middle school*), предоставляющую полное среднее образование. Обучающиеся, прошедшие курс подготовки в начальной профессиональной школе, получают право поступления в старшие школы (*Vocational senior high schools*) с обучением на протяжении 3 лет. Данный уровень соответствует 4-й ступени международной квалификации МСКО.

Выпускник средней образовательной школы так же, как и обучающийся, окончивший профессиональную школу, вправе поступить в вуз (с четырехлетним обучением) либо профессиональную школу (*Vocational and technical institutes*). Продолжительность программы подготовки в профессиональной школе составляет от двух до трех лет. Данная степень соответствует 5-й ступени международной квалификации МСКО [8].

Окончивший высшее профессиональное учреждение имеет выбор поступления на работу либо продолжения обучения в вузе по стандартной трехуровневой программе.

Отличие структуры профессионального образования азиатских стран от структуры, принятой в странах американского континента, можно увидеть при изучении структуры профессионального образования в США (рис. 4).

Современная структура профессионального образования Соединенных Штатов Америки имеет ряд характерных отличий, идущих вразрез с европейскими стандартами профессионального образования:

- отсутствие форм государственного профессионального образования (каждый регион самостоятельно формирует структуру подготовки;
- отсутствие структуризации школ по квалификационному принципу, нет таких понятий, знакомых практике европейских стран и России, как гимназия, лицей, профильная школа;
- отсутствие в образовательных учреждениях единой методики обучения;
- признание степени подготовки, получаемой в колледже, равной степени подготовки, получаемой в университете;
- наличие преемственной трехступенчатой системы подготовки специалистов;
- обязательность проведения регулярных стажировок;
- законодательно установлена обязанность участия предприятий в общественно-профессиональной оценке качества подготовки выпускников и работы преподавателей.

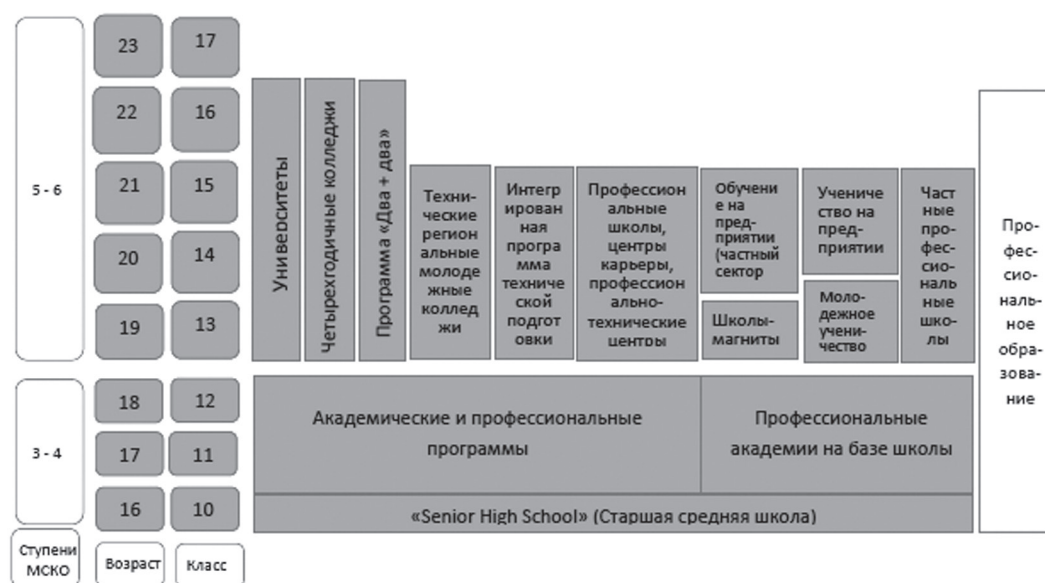


Рис. 4. Структура профессионального образования в США

По окончании курса младшей школы (*Junior Middle School*) обучающийся, сдав тестовый письменный экзамен, поступает в старшую школу (*Senior High Schools*) с трехгодичным обучением — 10–12-е классы. На данной стадии со второго года обучения определяется направление образовательной программы [3].

Старшие средние школы государства подразделяются на три категории:

- академическая школа, осуществляющая необходимую подготовку, требующуюся для поступления выпускника в высшее заведение;

- профессиональная школа, отрабатывающая практические навыки обучающегося и выполняющая подготовку выпускника к производственной деятельности;

- многопрофильная школа, позволяющая обучающемуся в течение периода обучения самостоятельно осуществить выбор дальнейшего направления обучения. Завершается обучение в старшей средней школе в возрасте 18 лет.

Выпускник, успешно завершивший обучение в средней школе (3–4-я ступень международной квалификации МСКО), имеет возможность дальнейшего обучения в целях получения профессионального или высшего образования. Разновидностью такого обучения являются обу-

чение в колледжах и центрах карьеры, обучение на предприятиях и в университетах [5].

Обучение в образовательном учреждении типа региональный колледж (*Community*) либо колледж начального образования (*Junior or Community Colleges*) является переходным звеном, когда обучающийся готовится к дальнейшему получению образования в университете. Продолжительность составляет от 2 до 4 лет. После успешного окончания 2-го курса (ступенчатая структура двухлетней продолжительностью) обучающийся имеет право выбора: продолжить двухлетнее обучение в колледже либо поступить на 2-й курс университета [7].

Структуру профессионального образования европейских стран для наиболее полного представления можно рассмотреть на примере таких государств, как Англия, Германия и Финляндия. Английское профессиональное образование опирается на среднее образование (рис. 5). В современной структуре профессионального образования Англии можно отметить три ступени:

- среднее общее (*Secondary education*);
- профессиональное образование и профессиональное обучение (*Further education*);
- высшее образование (*Higher education*).

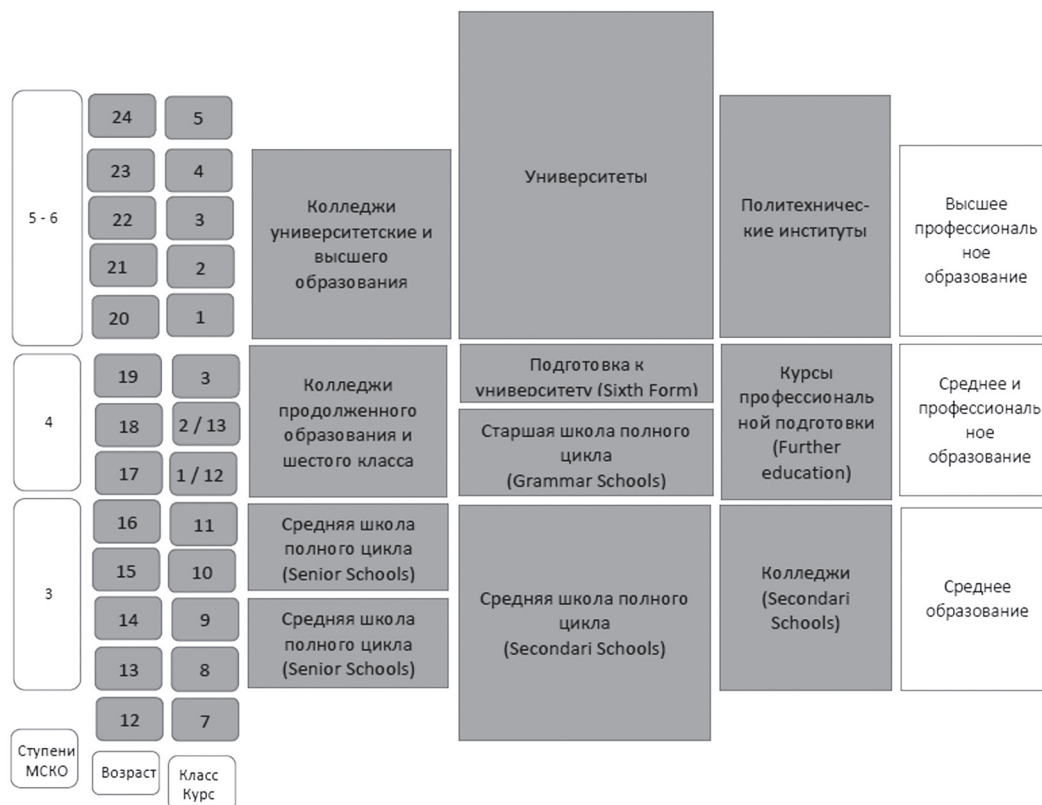


Рис. 5. Структура профессионального образования в Англии

В свою очередь структура, утвержденная в Англии, значительно отличается от структуры, ратифицированной в Шотландии. Государством для молодежи до 16 лет установлено получение обязательного среднего образования (*Secondary Education*) и профессиональной квалификации (*Vocational Qualification*). Школы Англии имеют существенное различие в содержании образовательных программ. В средних школах полного цикла (*Senior Schools*) обучаются ученики в возрасте 12–16 лет, включительно с 7-го по 11-й класс. Школы (*Secondary school*) и в частности гимназии (*Grammar school*) проводят обучение по более объемной программе, при успешном завершении которой обучающиеся получают право прохождения подготовительного обучения для поступления в высшую школу (*Sixth Form*).

Получение образования (соответствующего уровню основного среднего образования в России) позволяет обучающимся определиться с выбором: быть трудоустроенным либо продолжать обучение на двухгодичных подготовительных курсах.

Перспектива дальнейшего обучения позволяет обучающимся получить высшее или профессиональное образование по индивидуальной программе. Для студентов, освоивших

программу средней школы, предусматривается возможность обучения на курсах профессиональной подготовки и подготовки к получению высшего образования (*Further education*).

Колледжи Англии распределены на три группы:

— колледжи, дающие подготовку на уровне программ, осуществляемых средней школой (*Senior Schools*);

— колледжи, дающие промежуточное образование (*6th Form College*) для обучающихся, поступивших в высшее учебное заведение;

— колледжи, дающие подготовку (*Higher Education*) продолжительностью обучения 3–4 года на уровне политехнических институтов и университетов с правом получения степени бакалавра.

Высшее образование (*Higher Education*) студенты могут получать и в политехнических институтах по программе трех-, четырех-летнего обучения плюс 1 год магистратуры, и в университете со сроком обучения 3–4 года плюс 3 года последипломной программы для получения степени.

Структура профессионального образования Германии (рис. 6) также имеет свои отличительные характеристики [5]. Немецкой системой образования предусмотрено предпро-

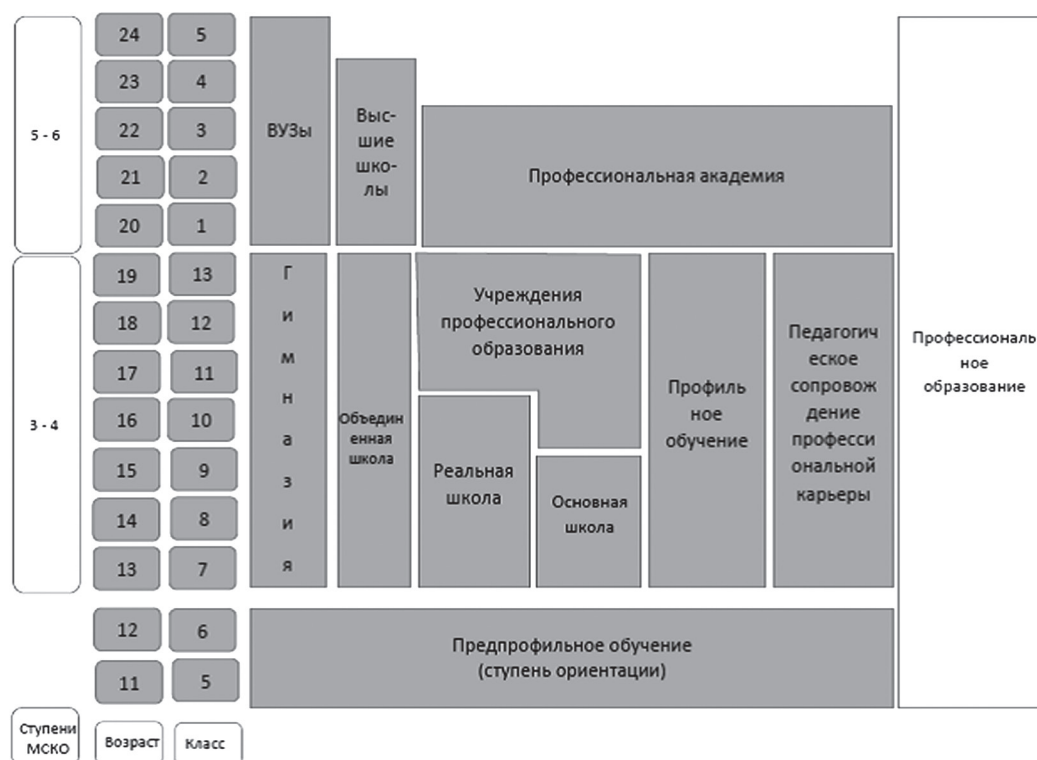


Рис. 6. Структура профессионального образования в Германии

фильное обучение в виде ступени ориентации. Прохождение данного этапа позволяет обучающемуся определить интересующее направление и перейти в старшие классы:

— гимназии (предусматривающей дальнейшее поступление в высшее учебное заведение);

— объединенной школы (сочетающей особенность реальной школы и гимназии, дающей шанс одновременного получения нескольких образований);

— основной школы (предоставляющей возможность получения дальнейшего профессионального технического образования);

— реальной школы (предоставляющей возможность обучения как в профессиональной академии, так и в вузе при успешном окончании программы обучения в учреждениях профессионального образования).

Дуальное обучение позволяет получать теоретическое обучение с одновременным обретением практических навыков работы на предприятии или продолжить обучение по выбранной профессии (*Duales Studium*).

Высшее образование на территории Германии, принятое в качестве образования третьего уровня (по аналогии с квалификацией МСКО 5–6-й ступени), доступно для выпускников образовательного учреждения любого типа [2].

Профессиональная академия дает возможность совместить теоретические знания с практической деятельностью. Обучение в данных образовательных учреждениях про-

должается в течение 3 лет (2 года основного обучения и в течение 3-го года — профессионального). В университетах образование предполагает две стадии: первоначально дается базовое образование, позволяющее получить после окончания двухлетнего обучения степень лиценциата, а в дальнейшем, после 2–3 лет, — основное образование: диплом магистра либо специалиста по техническим специальностям. Высшие школы Германии позволяют обучающимся по сокращенной программе получить диплом в течение 3–4 лет.

В Финляндии осуществляется обязательное двенадцатилетнее образование. Структура профессионального образования (рис. 7) охватывает 3 года обучения. Обучение подразделяется на обучение в гимназиях, ориентированных на дальнейшее получение университетского образования, и в профессиональных образовательных учреждениях, ориентированных на освоение рабочей профессии и предлагающих возможность дальнейшего получения высшего технического образования [6].

Третья и четвертая ступени государственной системы образования Финляндии предоставляют возможность получения общеобразовательной или специальной подготовки. Место проведения обучения — средние школы, школы профессионального или технического направления.

Среднее профессиональное образование в стране отсутствует. 5-я и 6-я ступени предоставляют возможность получения высшего образования в университетах, педагогических

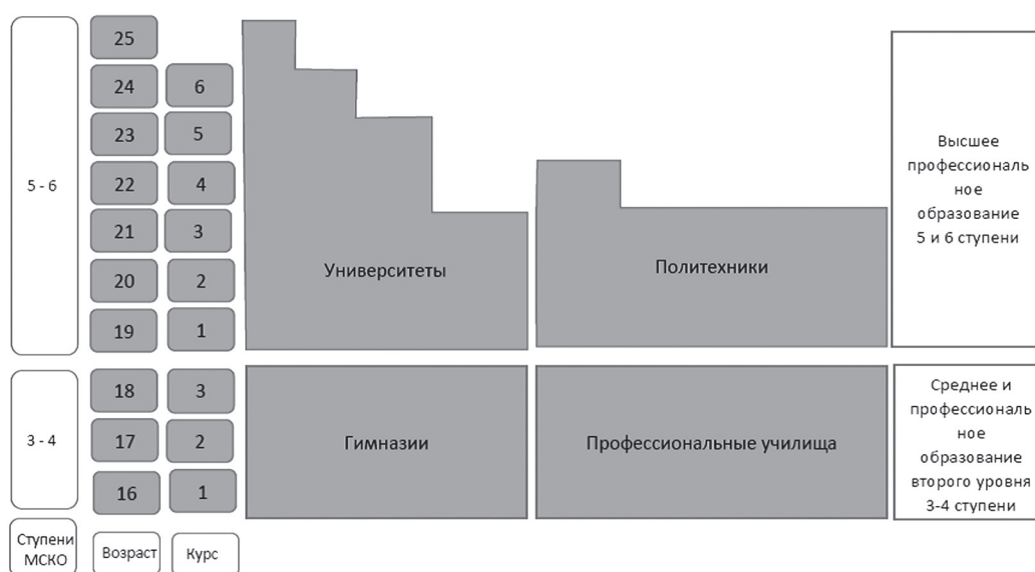


Рис. 7. Структура профессионального образования в Финляндии

колледжах, высших профессиональных школах Финляндии.

Систему профессионального образования России (рис. 8) можно отметить как более развитую и структурированную. В стране законодательно закреплено среднее (одиннадцатилетнее) общее образование. При этом обучение после получения основного общего образования (9 классов) подразделяется на четыре основных группы:

а) двухлетнее обучение (с выдачей аттестата о среднем общем образовании) в школах, лицеях и гимназиях, ориентированное на дальнейшее получение выпускниками высшего образования, как сразу после получения среднего общего образования, так и через дополнительное двухлетнее обучение по программе среднего профессионального обучения по подготовке специалистов;

б) трехлетнее обучение (с выдачей диплома о среднем профессиональном образовании) в профессиональных колледжах и техникумах по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих, после получения основного среднего образования (9 классов), ориентированное на освоение рабочей профессии, и обеспечение возможности дальнейшего получения высшего профессионального образования;

в) четырехлетнее обучение (с выдачей диплома о среднем профессиональном образовании) в профессиональных колледжах и техникумах по программам подготовки специалистов, после получения основного среднего образования (9 классов), ориентирован-

ное на освоение специальности, и обеспечение возможности дальнейшего получения высшего профессионального образования;

г) двухлетнее обучение (с выдачей диплома о среднем профессиональном образовании) в профессиональных колледжах и техникумах по программам подготовки специалистов, после получения среднего общего образования, ориентированное на освоение специальности, и обеспечение возможности получения дальнейшего образования.

3-я и 4-я ступени государственной системы образования России предоставляют возможность получения общей или профессиональной подготовки. В стране реализуется среднее профессиональное образование. 5-я и 6-я ступени российского профессионального образования аналогичны системе профессионального образования Финляндии и предоставляют возможность получения высшего профессионального образования в университетах, академиях, институтах.

В настоящее время российское профессиональное образование формирует разнообразные виды обучения: модернизируются вечерняя и заочная формы, развивается дистанционное обучение, находят применение средства массовых коммуникаций, информационные компьютерные технологии. Такими формами обучения охвачено 35–40% всех обучающихся. Данный уровень выше общеевропейского более чем в два раза. Несмотря на 15–20% охваченных обучающихся, европейские государства за счет применения современных

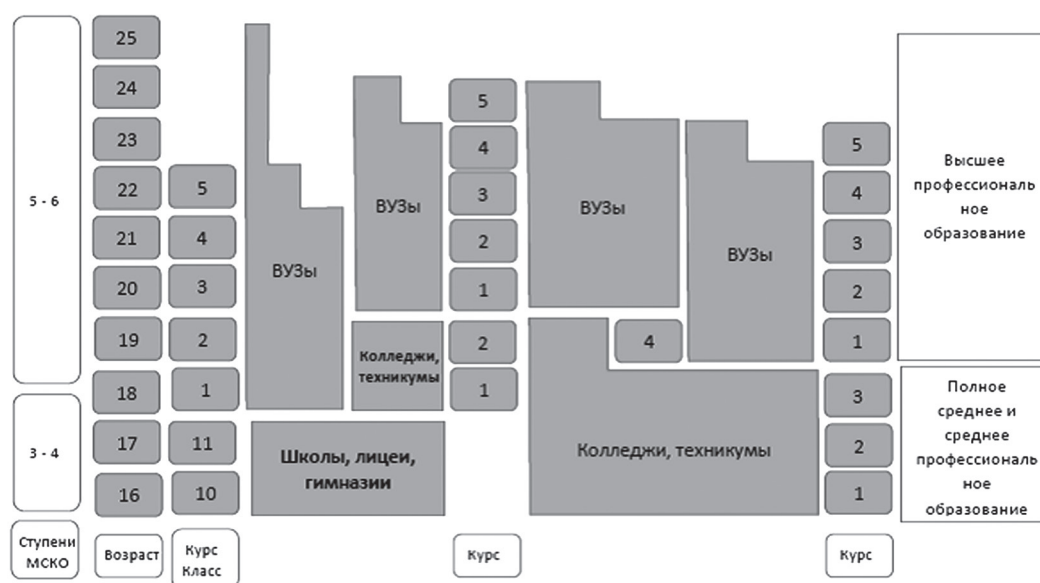


Рис. 8. Структура профессионального образования в России

технологий и материально-технических возможностей имеют более высокий уровень подготовки специалистов, не уступающих по своим компетенциям специалистам, подготовленным в условиях стационарного обучения [6].

Российское профессиональное образование пытается привести в соответствие такие проблемные группы, как рынок профессиональных образовательных услуг и рынок труда. Российское общество испытывает существенное снижение спроса на целый ряд профессий и специальностей. Несмотря на появившиеся возможности и поставленные задачи по восстановлению отечественной промышленности, в России по-прежнему наблюдаются низкий уровень производства, слабое финансирование образования из бюджета. Указанные причины связаны в том числе с санкционной политикой европейских государств и привели к нарушению соответствия запросов промышленности на подготовку квалифицированного специалиста к уровню предложений, выдвигаемых профессиональными образовательными организациями.

Анализ профессионального образования европейских, азиатских и американских государств наглядно показывает тесную связь рынка образовательных услуг, реализуемых в европейских государствах, с рынком труда посредством определения образовательных потребностей общества. Данные потребности формируют как потенциальный спрос образовательных услуг на рынке образования, так и перспективу наличия потенциальных предложений на рынке труда.

Изменения функциональных особенностей российского профессионального образования обуславливается изменением статуса образования в России, модифицированием его потенциала в условиях углубления неравенства в профессиональном образовании, основывающемся на увеличении неравенства в обществе в целом.

Грамотное использование зарубежного опыта и его рациональный перенос позволил

России с учетом существующих особенностей сформировать перспективные направления развития профессионального образования, ориентированные на решение актуальных задач экономики государства, находящегося на грани изоляции от европейских стран по политическим мотивам [7].

Сегодня грамотное использование мирового опыта для российского профессионального образования — это формирование и развитие профессионального образования на всех уровнях: от профильного школьного образования до высшего профессионального и дополнительного профессионального образования.

1. Барлукова О. Д. Образование и интеллигенция в Китае: социально-философский анализ : моногр. / ФГБОУ ВПО «Бурятская гос. сельскохозяйственная акад. им. В. Р. Филিপпова». Улан-Удэ : Изд-во БГСХА, 2013. 103 с.
2. Власов Н. А. Германия в начале XXI века. СПб.: С-Петербургский ун-т, 2008.
3. Лощилова М. А. Профессиональное и высшее образование в Великобритании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 10. С. 55–59.
4. Нестерова Н. М. Страноведение: Великобритания. Ростов н/Д: Феникс, 2005.
5. Пальянов М. П. Образование как фактор социально-экономических преобразований [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/815137/>.
6. Романченко М. К. Профессиональное образование в России и за рубежом // Сибирский учитель. 2016. № 6 (109). С. 70–73.
7. Романченко М. К., Бячков А. С., Романченко А. М. Развитие мировой системы профессионального образования // INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL, 2016. № 10 (52), ч. 3. С. 183–187. DOI: 10.18454/IRJ.2016.52.106.
8. Сергиенко Ю. П., Лукина Е. Ю. Международное сотрудничество БГПУ и университетов северо-востока Китая // Опережающее профессиональное обучение и занятость молодежи : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием / под ред. А. А. Никитина, М. П. Пальянова ; сост. И. А. Маврина, А. С. Марковичев, Н. В. Харина. Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2016. С. 138–143.
9. Education Indicators in Focus. 2015/36 (November). What are the benefits of ISCED 2011 classification for indicators on education? [Electronic resource]. OECD. 2015. URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jrqqdw9k1lr.pdf?expires=1455882563&id=id&accname=guest&checksum=FFAA9FF4646410EDA962977675F99D26> (дата обращения: 23.01.2017).



ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ
FROM THE HISTORY OF EDUCATION

УДК/UDC 37:78

И. Н. Суетин

I. Suetin

**ВКЛАД ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ А. В. АБУТКОВА И Э. Я. ГАЕКА
В РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ В XX ВЕКЕ**

**CONTRIBUTION OF TEACHERS-MUSICIANS A.V. ABUTKOV AND E.Y. HAJEK
TO THE MUSIC EDUCATION DEVELOPMENT IN RUSSIA AND ABROAD
IN THE XX CENTURY**

В статье рассматривается профессиональная деятельность педагогов-музыкантов А.В. Абуткова и Э.Я. Гаека в России и за рубежом в XX веке. Автор концентрирует внимание на их педагогических достижениях и последствиях в результате эмиграции утраченных возможностей для развития отечественного музыкального профессионального образования. В статье обосновывается влияние А.В. Абуткова и Э.Я. Гаека на развитие музыкального профессионального образования в России и в эмиграции, а также конкретизируются потенциально возможные результаты их деятельности на родине.

The article deals with the professional activity of teachers-musicians A.V. Abutkov and E.Y. Hajek in Russia and abroad in the XX century. The author draws attention to their pedagogical achievements and how their emigration resulted in the lost opportunities for the domestic musical professional education development. The article proves the influence of A.V. Abutkov and E.Y. Hajek on the development of musical professional education in Russia and in emigration. It also describes potentially possible results of their work at home.

Ключевые слова: история, эмиграция, педагогическое наследие, музыкальное профессиональное образование.

Keywords: history, emigration, pedagogical heritage, musical professional education.

Революция 1917 года в России и связанные с ней изменения в политической системе государства повлекли отток за рубеж граждан, оппозиционно настроенных к новой власти. Как известно, первая волна русской эмиграции (1918 год — начало Второй мировой войны) была достаточно массовой, в результате чего из страны уехала или была выслана значительная часть творческой интеллигенции (писатели, артисты, художники и др.). Покинули родину выдающиеся композиторы, исполнители, певцы. Подобные процессы затронули как столичные города, так и провинцию.

В начале XXI века причиной эмиграции выступают скорее экономические факторы, но потеря для страны уникальных специалистов имеет схожие черты с подобными процессами прошлого, что является актуальным. В настоящей статье рассмотрим жизненный путь педагогов-музыкантов Алексея Влади-

мировича Абуткова (Симбирская губерния) и Эмиля Ярославовича Гаека (Саратовская губерния), чтобы оценить их вклад в развитие музыкального образования в России и за рубежом и негативные последствия их эмиграции для отечественного музыкального профессионального образования XX века. Научная новизна исследования состоит в актуализации организаторской деятельности и педагогического наследия А.В. Абуткова и Э.Я. Гаека, а также конкретизации утраченных возможностей для отечественного музыкального профессионального образования вследствие эмиграции данных специалистов. Данный анализ призван способствовать выработке эффективной кадровой стратегии образовательных организаций музыкального профиля в России в настоящем и будущем.

А.В. Абутков родился в Симбирской губернии. В 1907 году окончил Санкт-Петербургскую консерваторию. Следует подчеркнуть, что его преподавателями были выдающиеся теоретики, исполнители, композиторы (А. Глазунов, А. Лядов, Н. Римский-Корсаков, Н. Соловьев и др.). К значительным трудам А.В. Абуткова этого периода можно отнести кантату «Рай и Пери» (1907) и учебное пособие «Руководство к изучению контрапункта, канона и фуги» (1913) [3]. Таким образом, к моменту переезда в Симбирскую губернию (1915) А.В. Абутков являлся хорошо подготовленным специалистом в области музыкального исполнительства и педагогики.

К основному направлению работы А.В. Абуткова в период жизни в Симбирске следует отнести педагогическую деятельность. По его инициативе в мае 1918 года в городе была открыта народная консерватория [4]. Из документов Государственного архива Ульяновской области следует, что «... открытием в Симбирске народной консерватории имелось в виду предоставить возможность широким слоям городского населения вообще и пролетариату в особенности за доступную плату получать серьезное музыкальное образование...; открытие в Симбирске народной консерватории отвечает назревшей потребности в доступном музыкальном образовании» [8, Л. 2].

Для преподавания в образовательном учреждении требовались квалифицированные кадры. Первыми преподавателями вместе с организатором А.В. Абутовым стали местные педагоги, музыканты и певцы: М. Ф. Белов (кларнет), И.И. Волков (композиция), Г.Г. Кар-

пова и Н.Н. Манвелова (вокал), Н.С. Косарин и Е.М. Савелова-Созентович (фортепиано), Н.Т. Лыбин (виолончель), С.М. Лонгер (скрипка), Н.Т. Лыбин, Ф.П. Яковлев (флейта) и др. [3]. Следует отметить, что именно от правильной кадровой политики руководителя учебного заведения зависели качество знаний и уровень подготовки обучаемых.

Учебно-воспитательный процесс Симбирской народной консерватории включал разные виды деятельности, прежде всего изучение и освоение различных дисциплин (пение, фортепиано, скрипка, виолончель, элементарная теория, гармония, сольфеджио, обязательное фортепиано, история музыки, эстетика, духовые инструменты и др.). В данном учебном заведении существовали также классы игры на народных инструментах: мандолине, гитаре, балалайке, гусях. Из документа Государственного архива Ульяновской области известно: «... хотя в консерваториях обычного типа игра на народных инструментах не преподается, но в консерватории «народной» желательно было бы ввести такое преподавание, ибо спрос на него со стороны пролетариата довольно большой» [8, Л. 3]. Идея использования народных инструментов как обучающих средств была вызвана потребностью общества и являлась новаторской для начала XX века.

Руководитель учебного заведения А.В. Абутков вел активную деятельность по разработке программ, лекций, методической литературы. В фондах Государственного архива Ульяновской области сохранилась его программа курса лекций с музыкальными иллюстрациями по истории русской музыки [8, Л. 7]. Из содержания программы видно, какое серьезное внимание отводилось данному предмету. Лекции имеют хронологическую последовательность. Рассматриваются особенности развития русской музыки с древнейших времен и до современности (до 1918 года). В них изучается творчество не только наиболее известных композиторов (М.И. Глинки, П.И. Чайковского и др.), но и творчество менее известных музыкантов (М.М. Ипполитова-Иванова, А.Н. Серова, Н.А. Титова и др.). В музыкальных иллюстрациях принимали участие преподаватели консерватории.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что Симбирская народная консерватория являлась своего рода центром музыкального образования и музыкальной культуры губернии. Ее закрытие в 1919 году [2]



(одна из возможных причин — арест А. В. Абутова за «антисоветскую деятельность» и его вынужденный отъезд сначала в Европу, а впоследствии в Южную Америку [6]) повлекло невосполнимый ущерб для музыкального профессионального образования. Необходимо отметить, что музыкальные учебные заведения подобного уровня в Ульяновской области (образована в 1943 году из значительной части Симбирской губернии) начали появляться только во второй половине XX века: Ульяновское музыкальное училище (1958), Димитровградское музыкальное училище (1969). Одним из решающих факторов подобных процессов следует назвать отсутствие на исследуемой территории активиста-организатора, подобного А. В. Абутову, что в особенности для провинции является актуальным (дефицит квалифицированных кадров).

Известно, что начатое на родине было с успехом продолжено в эмиграции. В провинции Мендоса в городе Хенераль Альвеар (Аргентина) Абутовым была организована консерватория «Шуберт» (1928). В число предметов образовательного учреждения входили музыкально-теоретические курсы, пение, композиция, игра на инструментах (фортепиано, скрипке, виолончели, гитаре, тромбоне, бандонеоне). Кроме педагогической деятельности, А. В. Абутов занимался методической работой и сочинительством. В эмиграции он опубликовал книгу «Руководство по гармонии», сочинил несколько сотен симфонических, хоровых, вокальных, камерно-инструментальных произведений. С момента открытия данного учебного заведения и до смерти А. В. Абутова (1945) выпускниками стали около 200 профессиональных музыкантов [6; 7]. Следует отметить, что период эмиграции пришелся на зрелые годы, когда его опыт организаторской и педагогической деятельности достиг высокого качественного уровня. Если предположить, что все это удалось бы воплотить на родине, можно представить совершенно иной ход истории развития музыкального образования, просвещения и культуры Симбирской губернии (Ульяновской области в XX веке).

Э. Я. Гаек родился в Чехии. Окончил Пражскую консерваторию (класс фортепиано Й. Иранека, класс композиции А. Дворжака). После ее окончания совершенствовался в Берлине у К. Анзорге, который являлся учеником Ф. Листа. Был приглашен в Саратов для работы в музыкальном училище, а после от-

крытия Саратовской консерватории (1912) был принят на должность преподавателя данного учебного заведения. В этот период интенсивная педагогическая работа сочеталась с насыщенной концертной деятельностью. Помимо выступлений в качестве солиста Э. Я. Гаек являлся дирижером симфонического оркестра консерватории, с которым готовились сложные программы. В частности в 1913 году впервые в Саратове был исполнен Концерт № 2 для фортепиано с оркестром С. Рахманинова. В 1914 году Э. Я. Гаек получил российское подданство, а в 1917 году художественный совет консерватории избрал его на должность профессора. В классе Э. Я. Гаека обучались многие известные впоследствии музыканты (например, Н. М. Цыганова). В 1917 году он был назначен исполняющим обязанности директора консерватории, однако политическая нестабильность в государстве подтолкнула его к отъезду за рубеж (1921) [1]. Вскоре Саратовская консерватория была преобразована в музыкальный техникум (1924). Тем самым учебное заведение потеряло статус музыкального вуза, а система музыкального профессионального образования Поволжья стала включать только две ступени (школа — суз). Восстановление образовательной организации в правах консерватории произошло лишь в 1935 году.

Упадок в деле музыкального просвещения и образования Саратовской губернии этого периода связан с общими процессами реформирования страны, однако определенные негативные последствия вызваны и тем, что Россию покинули такие специалисты высокого уровня, как Э. Я. Гаек.

В эмиграции Э. Я. Гаек изначально поселился в Чехии, где работал концертмейстером выдающегося скрипача Я. Кубелика. Однако педагогические и организационные навыки, сложившиеся у него за годы работы в Саратове, он применил в Сербии, где с 1928 года возглавлял сначала Белградскую музыкальную школу «Станкович», а с 1937 года Белградскую музыкальную академию. Являясь профессором академии, он воспитал целую плеяду высококлассных исполнителей, лауреатов международных конкурсов. Благодаря высокому профессионализму и авторитету организатора Э. Я. Гаек вывел фортепианные классы академии на мировой уровень. Педагогической работой он занимался до 1963 года. Востребованность Э. Я. Гаека подтверждается также тем, что он неоднократно являлся чле-

ном жюри международных конкурсов в городах Восточной Европы (Бухаресте, Варшаве, Праге). Его справедливо называют основоположником профессионального музыкального образования Югославии [5]. Вышеизложенный материал позволяет представить утраченные возможности в деле подготовки музыкантов-практиков Саратовской губернии (Саратовской области в XX веке).

Анализ различных источников по теме исследования позволил сделать следующие выводы: педагоги-музыканты А. В. Абутков и Э. Я. Гаек внесли значительный вклад в развитие музыкального профессионального образования как в России, так и за рубежом. В XX веке эмиграция специалистов такого уровня негативно повлияла на развитие отечественной школы подготовки специалиста музыкального профиля, так как были не использованы потенциально возможные результаты их профессиональной деятельности. Таким образом, на современном этапе необ-

ходимо осуществлять эффективную кадровую политику с учетом исторического прошлого как на федеральном, так и региональном уровнях.

-
1. Из истории Саратовской консерватории / М-во культуры Саратов. обл.; Саратов. гос. консерватория им. Л. В. Собинова. Саратов: Изд-во Саратов. консерватории, 2004. 180 с.
 2. К закрытию народной консерватории // Заря. 1919. 14 нояб.
 3. Каторгина И. А. Музыкальная культура Симбирска-Ульяновска. XX век. Ульяновск, 2005. 512 с.
 4. Народная консерватория // Известия Симбирского Совета рабочих и крестьянских депутатов. 1918. 8 окт.
 5. Саратовская консерватория (1912-2012). Вехи, события, лица : моногр. Саратов: Саратовская гос. консерватория (академия) им. Л. В. Собинова, 2012. 288 с.
 6. Толстовец и композитор // Симбирский курьер. 2012. 7 апр.
 7. Янушевская Л. Симбирский аргентинец Алехо Абутков // Мономах. 2012. № 2 (69). С. 34–37.
 8. Переписка губоно с Симбирской народной консерваторией, 1918-1919 годы // Государственный архив Ульяновской области. Ф. Р-190. Оп. 1. Д. 23. Л. 2–3, 7.



АВТОРЫ

AUTHORS

Багров Юрий Дмитриевич

кандидат филологических наук, доцент кафедры технического перевода и профессиональных коммуникаций Северо-Западного института печати Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург

Bagrov Yurii

PhD in Philology, Associate Professor, Technical Translation and Professional Communications Department, North-West Institute of Printing Arts, St. Petersburg State University of Technology and Design, St. Petersburg

ybagroff@gmail.com

Бичева Ирина Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

Bicheva Irina

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Psychology and Pedagogics of Preschool and Primary Education Department, Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod

irinabicheva@bk.ru

Блинов Владимир Игоревич

доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра профессионального образования и систем квалификаций, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва

Blinov Vladimir

DSc in Pedagogy, Professor, Head of Centre of Vocational Education and Qualification Systems, Federal Education Development Institution, Moscow

endless111@yandex.ru

Бурмистрова Наталия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве

Российской Федерации (Омский филиал), ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (докторант), г. Омск

Burmistrova Nataliya

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Omsk Branch), Omsk

bur_na_a@mail.ru

Васильев Борис Юрьевич

аспирант Тюменского областного государственного института развития регионального образования, доцент кафедры физической подготовки, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова, г. Тюмень

Vasilev Boris

Postgraduate Student, Tyumen Regional State Institute for Regional Education Development, Associate Professor, Physical Training Department, Tyumen Higher Military Engineering Command School n. a. Marshal of Engineering Troops A. I. Proshlyakov, Tyumen

Borik1985@yandex.ru

Васильчук Галина Талгатовна

директор МБОУ ДПО «Научно-методический центр», г. Кемерово

Vasilchuk Galina

Head of Scientific Methodical Centre, Kemerovo

prnmc@mail.ru

Демидова Ольга Михайловна

старший преподаватель кафедры иностранных языков Электроэнергетического института, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск

Demidova Olga

Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Institute of Power Engineering, Tomsk Polytechnic University, Tomsk

berezovskaya-olechka@yandex.ru

Десятова Светлана Вячеславовна

магистрант, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

Desjatova Svetlana

Graduate Student, Nizhniy Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod

miheeva86@yandex.ru

Емельянова Ольга Петровна

начальник Отдела профориентационной работы с иностранными абитуриентами (ОПРИА), ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

Emelyanova Olga

Head of the Department of Career Management with Foreign Entrants, Kazan National Research Technological University, Kazan

kstu.emelyanova@mail.ru

Журавлева Марина Васильевна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Технологии основного органического и нефтехимического синтеза», ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

Zhuravleva Marina

DSc in Pedagogy, Associate Professor, Professor, Technologies of Basic Organic and Petrochemical Synthesis Department, Kazan National Research Technological University, Kazan

guravleva0866@mail.ru

Зауэрвайн Лариса Теодоровна

кандидат философских наук, начальник департамента культуры и национальной политики Кемеровской области, г. Кемерово

Zauervayn Larisa

PhD in Philosophy, Head of the Regional Culture and National Policy Department of Kemerovo Region, Kemerovo

Lzauervayn@mail.ru

Игумнова Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных, социально-

экономических и естественно-научных дисциплин, ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России», г. Новокузнецк

Igumnova Olga

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Humanities, Social, Economic and Natural Sciences Department, Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Novokuznetsk

o.igumnova2009@yandex.ru

Кандаурова Анна Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных дисциплин, Тарский филиал ФГБОУ ВО «Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, г. Тара

Kandaurova Anna

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Assistant Professor, Humanities, Social, Economic and Fundamental disciplines Department, Omsk State Agrarian University n.a. Stolypin, Tarski branch, Tara

kandaurova@list.ru

Канина Наталья Прокопьевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск

Kanina Natalia

Senior Lecturer, Siberian State Transport University, Novosibirsk

Kaninanata@mail.ru

Касаткина Наталья Владимировна

преподаватель кафедры судебно-экспертной деятельности ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России», г. Санкт-Петербург

Kasatkina Natalia

Lecturer, Forensic Expert Activity Department, Saint-Petersburg University of the Ministry of the Interior of Russia, Saint-Petersburg

k7-nata@yandex.ru

Кирина Ирина Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры технологии и организации общественного питания, ФГБОУ ВО «Кемеровский технологический институт пищевой промышленности (университет)», г. Кемерово



Kilina Irina

PhD in Psychology, Associate Professor, Catering Technology and Organization Department, Kemerovo Institute of Food Science and Technology (University), Kemerovo

kilinair@mail.ru

Краснов Сергей Иванович

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва

Krasnov Sergey

PhD in Pedagogy, Senior Research Associate, Institute of Education Development Strategies, Moscow

ksi1962@mail.ru

Красношлыкова Ольга Геннадьевна

доктор педагогических наук, профессор, ректор, ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Кемерово

Krasnoshlykova Olga

DSc in Pedagogy, Professor, Rector, Kuzbass Regional Institute of Retraining and Qualifications Upgrading for Teachers, Kemerovo

ipk@kuz-edu.ru

Куриленко Александр Александрович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков, Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк

Kurilenko Alexander

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Theory and Methods of Teaching Romano-Germanic Languages Department, Kemerovo State University, Novokuznetsk branch, Novokuznetsk

alex2kuril@mail.ru

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович

доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, г. Алматы

Kusainov Askarbek

Doctor of Engineering, Germany, DSc in Pedagogy, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, foreign member of the Russian Academy of Education, laureate of the State Prize of the Republic of Kazakhstan, Almaty

apnkaz@mail.ru

Лопуха Татьяна Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГКВОО ВО «Новосибирское высшее военное командное училище», г. Новосибирск

Lopoukha Tatyana

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Department, Novosibirsk Higher Military Command School, Novosibirsk

lopoukha@yandex.ru

Лысенко Виктор Геннадьевич

директор, ГПОУ «Сибирский политехнический техникум», г. Кемерово

Lysenko Viktor

Head, Siberian Polytechnic Technical School, Kemerovo

guospospt@yandex.ru

Ляскин Геннадий Геннадьевич

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», г. Новосибирск

Lyaskin Gennady

PhD in Economics, Associate Professor, Economical Theory Department, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk

theory@ngs.ru

Масюков Олег Анатольевич

соискатель института педагогических исследований одаренности детей Российской академии образования, г. Новокузнецк

Masyukov Oleg

applicant, Institute of Pedagogical Studies of Gifted Children, Russian Academy of Education, Novokuznetsk

magic-88@list.ru

Милованова Наталья Геннадьевна

доктор педагогических наук, профессор,
заместитель ректора, ГАОУ ТО ДПО
«Тюменский областной государственный
институт развития регионального
образования», г. Тюмень

Milovanova Natalia

DSc in Pedagogy, Professor, Vice-Rector,
Tyumen State Institute of Regional Education
Development, Tyumen

natamil2004@mail.ru

Мукаев Ренат Фаритович

соискатель института педагогических
исследований одаренности детей РАО, г. Урай

Mukaev Renat

applicant, Institute of Pedagogical Studies
of Gifted Children, Russian Academy
of Education, Urai

robertm64@yandex.ru

Мукаев Роберт Фаритович

заместитель директора по развитию
предприятия, ООО «Урай нефтепромысловое
оборудование-Сервис», Тюменская область,
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Урай

Mukaev Robert

Deputy Director for Enterprise Development,
Urai Oilfield Equipment-Service, Tyumen Region,
Khanty-Mansi Autonomous Area-Ugra, Urai

rmukaev@npo-service.ru

Пахневская Ольга Григорьевна

методист, Учебно-методический центр
образования на железнодорожном
транспорте, г. Новосибирск

Pakhnevskaya Olga

Methodologist, Educational and Methodical
Center of Education on Railway Transport,
Novosibirsk

pog.77@mail.ru

Поморцева Лариса Яковлевна

доцент кафедры режиссуры
театрализованных представлений и
праздников, ФГБОУ ВО «Кемеровский
государственный институт культуры»,
г. Кемерово

Pomortseva Larisa

Associate Professor, Directing Theatrical
Performances and Celebrations Department,
Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

pomortcev55@mail.ru

Пфетцер Алена Алексеевна

аспирант ГБУ ДПО «Кузбасский региональный
институт развития профессионального
образования», г. Кемерово

Pfettser Alena

Postgraduate Student, Kuzbass Regional
Institute of Vocational Education Development,
Kemerovo

jaloza@yandex.ru

Романченко Анатолий Михайлович

преподаватель, Учебно-методический центр
образования на железнодорожном
транспорте,
г. Новосибирск

Romanchenko Anatoly

Lecturer, Educational and Methodical Center
of Education on Railway Transport, Novosibirsk

am080913@mail.ru

Романченко Михаил Константинович

кандидат технических наук, заместитель
директора по учебно-методической работе,
Учебно-методический центр образования
на железнодорожном транспорте,
г. Новосибирск

Romanchenko Mikhail

PhD in Engineering, Deputy Director
on scientific and methodical work, Educational
and Methodical Center of Education on Railway
Transport, Novosibirsk

rmk2010@mail.ru

Сахарова Валентина Ивановна

доктор педагогических наук, доцент,
профессор
кафедры педагогики и психологии
профессионального образования,
ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт
развития профессионального образования»,
г. Кемерово

Sakharova Valentina

DSc in Pedagogy, Associate Professor,
Professor, Pedagogics and Psychology
of Professional Education Department,
Kuzbass Regional Institute of Vocational
Education Development, Kemerovo

vis@krirpo.ru

Селезнев Владимир Игоревич

старший преподаватель кафедры
организации работы полиции
ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет
МВД России», г. Санкт-Петербург



Seleznyov Vladimir

Senior Lecturer, Organization of Police Work Department, Saint-Petersburg University of the Ministry of the Interior of Russia, Saint-Petersburg

seleznevvl@mail.ru

Сергеев Игорь Станиславович

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва

Sergeev Igor

PhD in Pedagogy, Leading Researcher, Center for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Educational Development, Moscow

rigen@rambler.ru

Силкина Надежда Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск

Silkina Nadezhda

DSc in Pedagogy, Professor, Siberian State Transport University (STU), Novosibirsk

Silkina@mail.ru

Смирнов Игорь Павлович

доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, г. Москва

Smirnov Igor

DSc in Philosophy, Professor, Corresponding Member, Russian Academy of Education, Moscow

ips2@list.ru

Страбыкин Андрей Григорьевич

преподаватель кафедры тактики, ФГКВБОУ ВО «Новосибирское высшее военное командное училище», г. Новосибирск

Strabykin Andrei

Lecturer, Tactics Department, Novosibirsk Higher Military Command School, Novosibirsk

lopoukha@yandex.ru

Суетин Илья Николаевич

кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности заведующего кафедрой теории государства и права, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск

Suetin Ilya

PhD in Pedagogy, Acting Head, Theory of State and Law Department, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I. N. Ulyanov, Ulyanovsk

piazzolla73@gmail.com

Суслов Дмитрий Валентинович

кандидат военных наук, начальник кафедры тактики, ФГКВБОУ ВО «Новосибирское высшее военное командное училище», г. Новосибирск

Suslov Dmitriy

PhD in Military Sciences, Head of Tactics Department, Novosibirsk Higher Military Command School, Novosibirsk

kam.mak2009@yandex.ru

Телина Ирина Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, специалист по учебно-методической работе Ресурсного центра педагогического образования Московской области ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево

Telina Irina

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Social Pedagogy Department, Specialist on Teaching and Methodological Work, Resource Centre of Pedagogical Education of Moscow Region, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo

irinaletto79@bk.ru

Тимохина Татьяна Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, заместитель директора по научной работе Ресурсного центра педагогического образования Московской области ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево

Timokhina Tatyana

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Pedagogy and Psychology Department, Deputy Director on scientific work, Resource Centre of Pedagogical Education of Moscow Region, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo

timohina.tv@mail.ru



Хлупина Надежда Олеговна

аспирант ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», методист, ГПОУ «Киселевский педагогический колледж», г. Киселевск

Khlopina Nadezhda

Postgraduate Student, Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development, Kiselevsk Pedagogical College, Kiselevsk
nokhlupina@mail.ru

Царева Инесса Алексеевна

магистрант, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

Tsareva Inessa

Graduate Student, Nizhniy Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod
inessa.tsariova@yandex.ru

Чинякин Василий Ильич

специалист 1-й категории Учебного центра подготовки персонала, ООО «Урай нефте-

промышленное оборудование-Сервис», Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Урай

Chinyakin Vasiliy

Specialist of the 1st category, Training Center for Personnel Training, Urai Oilfield Equipment-Service, Tyumen Region, Khanty-Mansi Autonomous Area - Ugra, Urai
vchinjakin@npo-service.ru

Чистякова Светлана Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, академик-секретарь отделения профессионального образования Российской академии образования, г. Москва

Chistyakova Svetlana

DSc in Pedagogy, Professor, Full member of Russian Academy of Education, Academician-Secretary, Professional Education Department, Russian Academy of Education, Moscow
samoopredelenie@mail.ru

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

EDITORIAL COUNCIL

Бозиев Руслан Сахитович

доктор педагогических наук, профессор,
главный редактор журнала «Педагогика»

Boziev Ruslan

DSc in Pedagogy, Professor, Chief Editor
of the journal "Pedagogics"

Бондырева Светлана Константиновна

доктор психологических наук, профессор,
действительный член РАО, член Президиума
РАО, ректор Института социализации
и образования РАО

Bondyрева Svetlana

DSc in Psychology, Professor, Full Member
of the Russian Academy of Education (RAE),
Member of Presidium of RAE, Rector of the
Institute of Socialization and Education of RAE

Деркач Анатолий Алексеевич

доктор психологических наук, профессор,
действительный член РАО, член Президиума
РАО, академик-секретарь отделения
психологии и возрастной физиологии РАО

Derkach Anatoly

DSc in Psychology, Professor, Full Member
of RAE, Member of Presidium of RAE,
Academician-Secretary, Department of
Psychology and Age-Specific Physiology, RAE

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры инженерной педагогики
и психологии ФГОУ ВО «Казанский
национальный исследовательский
технологический университет»

Ibragimov Gasangusein

DSc in Pedagogy, Professor, Department
of Engineering Pedagogy and Psychology,
Kazan National Research Technical University

Иванова Светлана Вениаминовна

доктор философских наук, кандидат
педагогических наук, доцент, государственный
советник Российской Федерации I класса,
директор Института теории и истории
педагогики РАО

Ivanova Svetlana

DSc in Philosophy, PhD in Pedagogy,
Associate Professor, Class III Active State
Advisor, Director of the Institute of Theory
and History of Education, RAE

Конторович Алексей Эмильевич

доктор геолого-минералогических наук,

профессор, действительный член РАН,
председатель Кемеровского научного
центра СО РАН

Kontorovich Alexey

DSc in Geography and Mineralogy,
Academician of the Russian Academy
of Sciences (RAS), Chairman of the Presidium,
Kemerovo Scientific Centre of the Siberian
Branch of RAS

Левицкий Михаил Львович

доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, директор Института
менеджмента Московского городского
педагогического университета

Levitskiy Mikhail

DSc in Pedagogy, Professor,
Academician of RAE, Director of the Institute
of Management, Moscow Pedagogical University

Лойко Ольга Тимофеевна

доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры культурологии
и социальной коммуникации Национального
исследовательского Томского
политехнического университета

Loyko Olga

DSc in Philosophy, Professor, Department
of Culture and Social Communication,
National Research Tomsk Polytechnic University

Смирнов Игорь Павлович

доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Smirnov Igor

DSc in Philosophy, Professor,
Corresponding Member of RAE

Ткаченко Евгений Викторович

доктор химических наук, профессор,
действительный член РАО,
член Президиума РАО

Tkachenko Evgeny

DSc in Chemistry, Professor, Full Member
of RAE, Member of Presidium of RAE

Чистякова Светлана Николаевна

доктор педагогических наук, профессор,
действительный член РАО, академик-секретарь
отделения профессионального образования РАО

Chistyakova Svetlana

DSc in Pedagogy, Professor, Full Member
of RAE, Academician-Secretary, Department
of Professional Education, RAE



СОСТАВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА

INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

Влад Извеков

доктор наук, профессор, директор
департамента сравнительного анализа
образования Европейского института
планирования образования, Польша

Izvekov Vlad

DSc, Professor, Director of the Department
of Comparative Analysis in Education,
European Institute of Education Planning,
Poland

Ричард Зинсер

профессор отделения профессионального
и технического образования Западно-
Мичиганского Университета,
г. Каламазoo, США

Zinser Richard

Professor, Department of Professional
and Technical Education, Western Michigan
University, Kalamazoo, USA

Татьяна Кошманова

доктор наук, профессор кафедры педагогики,
обучения и образовательных исследований
Западно-Мичиганского Университета, США

Koshmanova Tatiana

DSc, Professor, Department of Education,
Training and Educational Research, Western
Michigan University, USA

Аскарбек Кусаинов

доктор-инженер Германии,
доктор педагогических наук, профессор,

президент Академии педагогических наук
Казахстана, иностранный член
Российской академии образования (РАО),
лауреат Государственной премии
Республики Казахстан

Kusainov Askarbek

Doctor of Engineering in Germany,
DSc in Pedagogy, Professor, President
of the Academy of Pedagogical Sciences
of Kazakhstan, Foreign Member of RAE,
Laureate of the State Prize of the Republic
of Kazakhstan

Михель Майер

доктор наук, профессор,
Венский университет прикладных наук,
Австрия

Mayer Michael

DSc, Professor, Vienna University
of Applied Sciences, Austria

Эндрю Тарговски

доктор наук, профессор, директор Центра
устойчивых бизнес-практик Западно-
Мичиганского университета, президент
Международного общества сравнительного
изучения цивилизаций, США

Targowski Andrew

PhD, Professor, Director of the Centre
of Sustainable Business-Practice
Western Michigan University, President
of International Society for Comparative Study
of Civilizations, USA

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

EDITORIAL BOARD

Ардашкина Марина Александровна

начальник центра международной, информационной и издательской деятельности ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Ardashkina Marina

Head of the Centre of International, Informational and Publishing Activities, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Вавилова Лидия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Vavilova Lidia

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Professor, Department of Education and Psychology, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Овчинников Владислав Алексеевич

доктор исторических наук, доцент, проректор по науке ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Ovchinnikov Vladislav

DSc in History, Associate Professor, Vice-rector for Scientific Affairs, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Олейникова Марина Павловна

заведующая редакционно-издательским отделом ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Oleynikova Marina

Head at the Editorial and Publishing Department, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Пальянов Михаил Павлович

доктор педагогических наук, профессор, начальник центра исследований

инновационной деятельности

в профессиональном образовании ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Palyanov Mikhail

DSc in Pedagogy, Professor, Head of the Centre of Research of Innovative activities in Professional Education, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Руднева Елена Леонидовна

доктор педагогических наук, профессор, ректор ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Rudneva Elena

DSc in Pedagogy, Professor, Rector of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Чекалина Татьяна Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Chekalina Tatyana

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Educational, General Professional and Professional Subjects, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Шерайзина Роза Моисеевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

Sheraizina Rosa

DSc in Pedagogy, Professor, Head at the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Novgorod State University n.a. Yaroslav the Wise

Общие требования к рукописям

В журнал предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала. Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Поступившие рукописи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала. Редакционная коллегия оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи, не соответствующие требованиям.

Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания для их устранения.

Объем текста не должен превышать одного авторского листа (40 тыс. знаков).

Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Ссылки должны соответствовать списку литературы.

Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом.

В случае использования сокращений внутри текста необходима расшифровка аббревиатуры.

В одном номере журнала публикуется не более одной статьи одного автора.

Статьи аспирантов, соискателей и кандидатов наук принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом или его отсканированным вариантом) научного руководителя. Публикация для аспирантов бесплатна.

Подробнее с условиями публикации статей вы можете ознакомиться на сайте журнала в разделе «Авторам»/«Требования к рукописям».

Последовательность оформления рукописи

Первая страница текста должна содержать следующую информацию **на русском и английском языках**:

1. УДК.
2. Фамилия, имя, отчество автора (группы авторов) полностью.
3. Краткие сведения об авторе (группе авторов): ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по Уставу), дополнительная информация, город, электронный адрес, телефон.
4. Заглавие статьи.
5. Аннотация к статье (не более 1 тыс. знаков).
6. Ключевые слова (5—10 слов).
7. Список цитируемой литературы.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор — MS Word.
2. Гарнитура — Times New Roman. Размер шрифта (кегель) — 14.
3. Межстрочный интервал — 1,5.
4. Абзацный отступ — 1,25.
5. Поля — все по 2 см.
6. Выравнивание текста по ширине.
7. Без переносов.
8. Допустимые выделения — курсив, полужирный.
9. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).
10. Дефис должен отличаться от тире.
11. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
12. Не допускаются пробелы между абзацами.
13. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, EPS; растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
14. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio черно-белые.
15. Таблицы с порядковым номером и заголовком должны быть выполнены в редакторе Microsoft Word, Excel. Если таблицы представлены в виде отдельных файлов, то в тексте статьи следует отметить, где должна быть приведена таблица.



Basic requirements for the articles

The following requirements are specified to articles submitted for the publication in Professional Education in Russia and Abroad. Presented articles shouldn't be published anywhere before and should correspond to the subject-matter of the journal. Text should be written in the language clearly understood not only by the specialists but also by a wide range of readers interested in the discussion of the theme.

Authors are responsible for the accuracy of information included into their articles. Every article submitted to the editor, undergoes the anonymous reviewing and, if the review is positive, printed in the next issue of the journal. Final decision rests with the Editorial Board. Contents of each Collection are approved by the Editorial Board which has the right either to edit the article without the author's consent or not to assume it to the publication if it doesn't comply with specified requirements.

The author is given a rough proof of the article.

The size of the article is 40 000 printed characters (1 author's sheet).

References to the literature sources are shown at the end of the article in alphabetic order. A list of references should be given in compliance with GOST R 7.0.5-2008.

Illustrations (graphics, schemes and diagrams) should be copied and attached as a separate object.

All abbreviations should be decoded.

Only one article of any particular author can be published in one issue of the journal. Review of the scientific supervisor should be attached to the Articles written by post-graduate students and candidates of sciences. Publication is free of charge for post-graduate students.

You can get more detailed information by visiting the "Authors"/"Requirements for articles" section on the site of the magazine.

The structure of the article

The first page of the article should contain the following information *in the Russian and English languages*:

1. UDC.
2. Authors (Surname, Name, Patronymic).
3. Brief information about author(s): academic degree, academic status, position, place of employment/affiliation (full name according to the Charter), additional information, city, e-mail address, telephone number.
4. Name of the article.
5. Abstract to 1000 printed characters.
6. Keywords (5-10).
7. References.

During the writing of articles it is necessary to adhere to the following requirements

1. Articles are presented in MS Word format.
2. The Times New Roman is used for the text. A font size — 14.
3. Between line spacing is 1,5.
4. Spacing in front of a paragraph is 1,25.
5. Text is printed with the following margins: 20 mm from all the sides.
6. Width text justification.
7. Hyphenless justification.
8. Italic, bold — are possible.
9. References to the literature sources are shown by figures in article text in square brackets. A list of references should be given in compliance with GOST P 7.0.5-2008.
10. Hyphen should be different from dash.
11. Dash and quotation marks should be the same in all the text.
12. No spacing between the paragraphs is allowed.
13. Figures are given in black-and-white format without shading and in WMF, EMF, CDR, AI, EPS; bitmap pictures — in TIFF, JPG format with resolution not less than 300 dpi (dots per inch) in real size.
14. Diagrams from MS Excel, MS Visio are given in black-and-white format.
15. Tables are created in Microsoft Word, Excel. If tables are presented in separate files, it should be pointed in the text where the table is to be placed.



Образец оформления рукописи A manuscript sample

Игнатова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, ректор ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

Ignatova Irina, Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Belgorod State Institute of Arts and Culture, Belgorod
bgiik@bgiik.ru

УДК/UDC 378.1(470.325)

ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ: НЕОБХОДИМОСТЬ И АКТУАЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

INNOVATIVE WAY OF DEVELOPMENT: THE NEED AND RELEVANCE IN THE REGIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF ARTS AND CULTURE

Для решения стратегических задач, стоящих перед современным региональным вузом искусств и культуры, необходим переход на инновационно-ориентированный путь развития, который предполагает создание новых научных направлений и технологий, становление и развитие научных и научно-исследовательских школ.

The article deals with the problem of solving the strategic problems facing modern regional educational institution of arts and culture. It is determined that innovative-oriented way of development is required. This way will create new scientific fields and technologies, the development of scientific and research schools.

Ключевые слова: инновационное развитие, профессиональное образование, сфера искусств и культуры, региональный вуз, подготовка кадров.

Keywords: innovative development, vocational education, sphere of culture and arts, regional educational institution, personnel training.

Материалы высылать на e-mail magazine@krirpo.ru

После принятия положительного решения о публикации автору для получения авторского экземпляра необходимо перечислить 450 руб. (с учетом НДС (10%)) по указанным реквизитам. Отсканированную квитанцию об оплате отправить на magazine@krirpo.ru и указать адрес, по которому отправить журнал.

Банковские реквизиты:

ИНН 4205041252, КПП 420501001

УФК по Кемеровской области (ГБУ ДПО «КРИПО», л/с 20396УО1990)

Банк отделение Кемерово, г. Кемерово

Расчетный счет 40601810300001000001

БИК 043207001, ОКТМО 32701000

КБК 0000000000000000000130 (доходы от платных услуг)

Ректор Руднева Елена Леонидовна, действует на основании Устава

Articles are presented in electronic format via e-mail magazine@krirpo.ru

After positive decision concerning publication, in order to get author's copy 450 roubles should be sent according to the requisites. Scanned copy of the payment receipt should be sent via e-mail magazine@krirpo.ru. Point out an address to which the journal should be send.

Banking details:

TIN 4205041252, RRC 420501001

Recipient: Directorate of the Federal Treasury for the Kemerovo region (KRIRPO, client account 20396УО1990)

Beneficiary bank: Main Settlement and Encashment Center, Bank Kemerovo branch, Kemerovo

Settlement account: 40601810300001000001

Russian Central Bank identifier code: 043207001

ОКТМО (Russian Classification of Territories of Municipal Formations) 32701000

Budgetary classification code 0000000000000000000130 (income from paid services)

Rector Rudneva Elena Leonidovna, acts in accordance with the Charter of the institute

Ф.СП-I	АБОНЕМЕНТ на <u>газету</u> 41931 (индекс издания)												
	«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ»												
	(наименование издания)										Количество комплектов		1
	на 2017 год по месяцам:												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Куда		(почтовый индекс)				(адрес)						
	Кому												
(фамилия, имя, отчество)													
ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА													
ПВ место литер			АБОНЕМЕНТ на <u>газету</u> 41931 (индекс издания)										
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ»													
(наименование издания)													
стоимость		подписки		___ руб. __ коп.				Количество комплектов		1			
		пересылки		___ руб. __ коп.									
на 2017 год по месяцам:													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Куда	(почтовый индекс)												
(адрес)													
Кому													
(фамилия, имя, отчество)													

Подписку на научно-образовательный журнал «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ» можно оформить по Объединенному каталогу «Пресса России». Вы можете оформить подписку на 2017 г. в любом отделении связи. Журнал выходит четыре раза в год. Стоимость одного экземпляра — 450 руб. Стоимость полугодовой подписки — 900 руб. Стоимость годовой подписки — 1800 руб. Цены указаны с учетом НДС (10%). Подписной индекс: 41931.

- Для оформления подписки через почтовое отделение необходимо:
1. Вырезать бланк подписного абонемента.
 2. Вписать свою фамилию и адрес доставки журнала.
 3. Готовый абонемент можно использовать для оформления подписки в любом отделении связи.

По всем вопросам можно обращаться по телефону в Кемерове:
8 (3842) 31-09-72 (Чекалина Татьяна Александровна)
If you have any question, you can call: +7 (3842) 31-09-72 (Chekalina Tatyana)

Ответственный секретарь: Т. А. Чекалина
Технический секретарь: А. В. Чибиряк
Редактура: О. В. Баталова, М. П. Олейникова
Перевод: А. Г. Фомин
Компьютерная верстка и дизайн: Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 24.03.2017
Формат 60x84%. Бумага офсетная. Гарнитура Europe
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,88. Тираж 1000 экз. Заказ № 459
Дата выхода в свет 27.03.2017
Стоимость одного экземпляра — 450 руб.

Адрес редакции:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38А
Телефоны: (3842) 31-09-72, (3842) 37-85-19
E-mail: **krirpo@krirpo.ru, magazine@krirpo.ru**
Сайт: **krirpo.ru/prof-obr/**

Адрес издателя:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38А

Издатель и распространитель: ГБУ ДПО «КРИПО»

Отпечатано в типографии ГБУ ДПО «КРИПО»
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38А