

ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАО
ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ВУНЦ ВВС «ВВА ИМ. ПРОФ. Н. Е. ЖУКОВСКОГО И Ю. А. ГАГАРИНА»
ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
СОЧИНСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)
РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ
ИМЕНИ ПАТРИСА ЛУМУМБЫ»
ШАНЬДУНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЙ

ИННОВАЦИОННЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография



Воронеж
Издательско-полиграфический центр
«Научная книга»
2024

УДК 378
ББК 74.48
И66

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры социологии и психологии
Астраханского государственного технического университета *М. Д. Ильязова*;
д-р фил. наук, доцент, декан факультета романно-германской филологии
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» *О. О. Борискина*;
д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры теории языка
и методики преподавания иностранного языка
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» *Н. А. Тарасюк*

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и техноло-
гии перевода ВГТУ *Э. П. Комарова* (ответственный редактор), г. Воронеж;
академик РАО, д-р пед. наук, профессор, главный научный сотрудник лабора-
тории дидактики общего и профессионального образования ФГБНУ «Инсти-
тут стратегии развития образования» *В. В. Сериков*, г. Москва;
д-р фил. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и техноло-
гии перевода ВГТУ *В. А. Федоров*, г. Воронеж

И66 **Иновационный** вектор развития профессионального образо-
вания : коллективная монография / редкол.: Э. П. Комарова
[и др.]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Науч-
ная книга», 2024. – 372 с. – ISBN 978-5-4446-1904-9. – Текст :
непосредственный.

Монография посвящена актуальным проблемам профессионального обра-
зования, в котором моделируется предметное, социальное и морально-нрав-
ственное содержание будущей профессиональной деятельности обучающихся.
Теоретически обосновываются концептуальные, психологические, технолого-
ские подходы профессионального образования. Раскрывается контекстный
подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом про-
цессе. Рассматривается широкий спектр проблем цифрового образования, его
реализация.

Монография адресована научным работникам, педагогам учебных заведе-
ний всех уровней, аспирантам и студентам.

УДК 378
ББК 74.48

ISBN 978-5-4446-1904-9

© Коллектив авторов, 2024
© Оформление.
Издательско-полиграфический
центр «Научная книга», 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
Агапова Г.В., Мещерякова Е.И., Филоненко Л.В. Контекстный подход в воспитании и социализации молодого поколения	8
Гураль С.К., Телегина О.В., Лингвокультурологический аспект изучения функционирования фразеологических единиц с денежно-финансовым семантическим компонентом	33
Баклашова Т.А., Валеева Р.А. Компетентностные модели современного учителя-профессионала: зарубежный опыт	54
Комарова Э.П., Бакленева С.А., Рябцев Д.Г. Проблема качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран	72
Дубовицкая Т.Д., Гришина А.В., Заболотная Е.В. Научно-профессиональное мышление в контексте подготовки кадров высшей квалификации	94
Комарова Э.П., Гудкова О.В., Аристова И.В. Формирование опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов в техническом вузе	109
Комарова Э.П., Ястребов Т.О. Тенденция ранней профильной специализации студентов техникума: содержательный компонент	131
Комарова Э.П., Фетисов А.С., Боброва О.А. К проблеме профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения	151
Кравец О.Я., Тарасова А.С. Применение средств машинного обучения в контексте профориентации школьников	167
Лазукин В.Ф., Просветова Т.С., Сафонова А.В. Учебно-методическое и организационное обеспечение военно-политической работы в системе военно-профессиональной подготовки в годы великой отечественной войны (1941-1945)	180
Литвиненко А.М., Беспалов П.В. Разработка системы управления комбинационным дозированием в современном производстве	201

Овчинникова А.Ж.	
Контекстный подход к организации проектной деятельности младших школьников	214
Сафин Р.С., Вильданов В.И.	
Научно-образовательные центры как фактор развития профессионально-личностных качеств выпускников технического вуза	235
Серова Т.С, Рыбакова Л.В., Ярцева И.К.	
Профессионально ориентированная модель подготовки специалиста по межкультурной коммуникации	259
Ус Н.А., СклярOVA О.Н.	
Контекстно-технологический подход в организации самостоятельной деятельности будущих военных специалистов в условиях цифровой трансформации образовательного пространства	280
Федоров В.А., Гревцова В.И., Юрченко Ю. А.	
Лингвистические средства экспрессивности в англоязычном рекламном тексте	300
Фетисов А.С., Бирюкова Н.В, Молодожникова Н.А.	
Комплексная технология как средство формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза	323
Шакурова М.В.	
Социально-контекстные вызовы практикам воспитания	348
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	369

ВЕРБИЦКИЙ АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ



ВВЕДЕНИЕ

В нашей стране и за рубежом широко известна научно-педагогическая школа контекстного образования, исследования и практические разработки в которой проводятся уже более 35-ти лет. Ее основателем и бессменным руководителем является выпускник факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор по специальности «Педагогическая и возрастная психология», Почетный профессор Воронежского государственного технического опорного университета Андрей Александрович Вербицкий. Диплом Почетного профессора ВГТУ был вручен ему 21 марта 2018.

В течение более 20-ти лет он активно участвует в деятельности образовательных учреждений Воронежа. Много лет был членом диссертационного совета по педагогике при ВГТУ. В этот период были защищены диссертации под руководством его ученицы д.п.н, профессора Комаровой Э.П., Машин В.Н., Чепрасова Н.В., Гализина Е.И., Латушко Е.И. и другие, основой которых стала теория контекстного образования. Практически ежегодно принимает активное участие в подготовке и проведении Международных конференций в ВГТУ, в последние годы - в ВГУ, в Воронежском институте высоких технологий (ВИВТ), в Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, в Воронежском государственном промышленно-гуманитарном колледже выступает с пленарными докладами, руководит секциями.

Андрей Александрович - один из немногих разработчиков ряда концепций государственного и регионального уровня, в том числе «Концепции непрерывного образования» (1989 год), «Концепции последиplomного образования» (1991 год), «Концепции непрерывного экологического образования» (1992 год). Содержащиеся в них научные и организационные положения не устарели до сих пор.

Самое главное достижение академика А.А. Вербицкого - теоретическое и научно - методическое обоснование теории и технологии контекстного образования, которое, по мысли автора, может служить концептуальной основой реформы образования и новой образовательной парадигмы, новым типом обучения.

Теория и технология контекстного образования много лет разрабатывались в основном применительно к проблематике подготовки специалистов в вузе. Вместе с появлением компетентностного подхода как основного направления реформы российского образования на всех его уровнях это направление исследований и разработок может продуктивно использоваться и во всей системе непрерывного образования.

Под контекстным образованием понимается образование, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание их будущей профессиональной деятельности.

Источниками теории и технологий контекстного образования являются:

1) деятельностная теория усвоения социального опыта, в определенной мере переосмысленная А.А. Вербицким;

2) теоретическое обобщение с ее позиций многообразного опыта инновационного обучения, накопленного на всех уровнях системы непрерывного образования;

3) психологическая категория «контекст» со стороны влияния предметного, социального и морально-нравственного контекстов будущей практической деятельности обучающегося на смысл и результаты его образовательной деятельности.

Педагогические технологии контекстного образования проектируются и используются, исходя из указанных принципов, целей обучения и воспитания, содержания образовательных программ, форм получения образования (очной, очно-заочной, заочной), типа образовательной среды, насыщенности современными информационно-коммуникативными средствами, контингента обучающихся, направлений их профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. Разработка и реализация комплекса конкретных технологий контекстного образования с опорой на его основные принципы - это сфера педагогического творчества преподавателя. Материалом для такого комплекса могут служить как все известные формы и методы обучения, - инновационные («активные»), программированные, традиционные и другие, - так и создаваемые самим разработчиком.

Преимущества контекстного образования: системность и межпредметность знания, динамическая развертка содержания, сценарий деятельности специалистов, должностные функции и обязанности, ролевая «инструментовка» действий, должностные и личностные интересы, пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее», практика использования информации, единство обучения и воспитания.

Таким образом, теоретико-методологические, психологические и педагогические основы контекстного образования могут выступить возможной концептуальной и технологической основой: новой образовательной парадигмы, сущность которой - ориентация на практику с опорой на фундаментальное содержание наук о природе, обществе и человеке; общего и профессионального развития личности, движущейся по ступеням непрерывного образования; обеспечения единства обучения и воспитания.

*Академик международной академии наук
педагогического образования,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода
«Воронежский государственный технический университет»
Комарова Эмилия Павловна*

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Г.В. Агапова¹, Е.И. Мещерякова², Л.В. Филоненко³

^{1,2,3}ВУНЦ ВВС «ВВА профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
(г. Воронеж)

E-mail: agapova7186@yandex.ru¹, elenamsol@yandex.ru², fil_l@mail.ru³

Аннотация: Актуальность рассматриваемой нами темы обусловлена влиянием негативных явлений, оказывающих свое воздействие на процесс воспитания подрастающего поколения, а также отсутствием актуальной методологии работы по воспитанию и социализации подростков и молодежи. Целью данной статьи является проведение исследования, позволяющего на основе социологических данных смоделировать воспитательную работу в образовательных организациях, основываясь на проблемах и потребностях молодого поколения, а также при реализации контекстного подхода включить обучающихся в процесс формирования компетентностных качеств личности и приобретения социального опыта, который станет их практико-ориентированной подготовкой к жизни и деятельности в обществе. При написании работы использованы методы контекстного и личностно-деятельностного подходов к воспитанию и социализации подростков и молодежи, а также методы анализа и синтеза, конкретизации, обобщения социологических и научных данных, изучения доктринальных документов. Исследование данной темы позволило сделать вывод о том, что использование контекстного подхода к деятельности по воспитанию молодого поколения и его социализации даст возможность педагогам моделировать образовательную среду, создавать необходимые условия для развития личности обучающихся в контексте подготовки их к социальной жизни в обществе и реализации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: воспитание, контекстный подход, молодое поколение

Какие бы сложные процессы ни происходили в нашем обществе, забота о подрастающем поколении всегда должна быть в поле зрения государства, его социальных институтов. Общество должно осознавать свою ответственность за воспитание молодых людей, формирование у них традиционных для нашей страны ценностей и ориентиров, их всестороннее личностное развитие.

Воспитание как категория педагогики является одним из социальных феноменов. Оно призвано передавать социокультурный опыт от поколения поколению, готовить детей, подростков и молодежь к жизни и деятельности в обществе. Воспитание является необходимым условием как развития социума, так и отдельной личности в нем.

Вместе с тем необходимо отметить, что на современном этапе развития общества на процесс воспитания оказывают негативное влияние многие явления и процессы. К ним, на наш взгляд, относятся: отказ от единой государственной идеологии, кризисные явления, которые связаны с институтом семьи, трансформация общечеловеческих и духовных ценностей, влияние информационного воздействия других государств на сознание молодого поколения, размытость целей воспитательного процесса в образовательных организациях разного уровня, а, соответственно, диагностики и контроля результатов воспитательной деятельности, отсутствие системности и преемственности воспитательной работы при внедрении на практике концепции «непрерывного образования» [1], смещение в образовательных учреждениях смысловых и организационных аспектов воспитания в сторону проведения массовых развлекательных мероприятий и др.

Сегодня основным социальным институтом, способным оказать влияние на преодоление глобальных вызовов современности, возвращение исторического сознания, определение тех общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей, которые будут способствовать консолидации нашего общества, осуществлять целенаправленное влияние на подрастающее поколение является государственная система образования.

Рассматривая образование как специально организованный целостный педагогический процесс, отметим, что он включает в себя не только учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения, но и педагогически управляемые социальную и образовательную среды, в состав которых входят семья обучающегося, различные социальные институты и общественные организации. Их взаимодействие основывается на принципе социального партнерства в воспитании, ориентирующего все субъекты воспитания, в том числе вне образовательной организации, на равноправное сотрудничество. При этом единый вектор реализации целостного образовательного процесса определяет образовательная организация.

Воспитание как специально организованный педагогический процесс имеет ряд характерных черт и тенденций. Важнейшими из них являются следующие:

воспитание – это социально обусловленный процесс. Социальный характер воспитания детерминируется социальным заказом государства и общества на воспитание молодого поколения, соответствующего моральным ценностям общества определенного периода;

воспитание и развитие личности происходит только в процессе включения ее в деятельность. Для того чтобы воспитать гармонично развитую личность, необходимо включение самого обучающегося в различные виды деятельности (учебную, научную, организационно-творческую и др.);

воспитание лишь тогда имеет педагогический смысл, когда оно пробуждает у обучающегося собственную активность, которая реализуется в процессе самовоспитания, саморазвития, самоактуализации и самореализации;

воспитание, рассматриваемое с точки зрения субъект-субъектных отношений, представляет собой двустороннее действие: с одной стороны – это деятельность педагога, с другой – деятельность обучающегося при их взаимодействии и сотрудничестве.

Все вышесказанное позволяет нам рассмотреть аспекты процесса воспитания в условиях социально-контекстной образовательной среды в понимании того, к чему мы должны готовить молодое поколение для его адаптации и социализации в обществе.

На наш взгляд, разработанная А.А. Вербицким теория контекстного обучения [2], под которой понимается использование системы форм, методов и средств для моделирования предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся, может быть применительна и к воспитанию молодого поколения. В связи с тем, что в педагогическом процессе две базовые категории педагогики – обучение и воспитание – выступают в качестве важнейших факторов воздействия на личность обучающегося (обучая - воспитываем, воспитывая – обучаем), поэтому под контекстным воспитанием нами понимается не только воспитание будущего профессионала в образовательной среде учебного заведения, но и использование форм, методов и средств воспитания для моделирования подготовки молодого поколения к жизни и деятельности в обществе в соответствии с его социально-экономическим и политическим развитием.

Контекстный подход тесным образом связан с таким подходом, как личностно-деятельностный, основы которого разрабатывались учеными-педагогами Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, И.С. Якиманской, А.К. Марковой, А.Б. Орловым и др. Он позволяет, с одной стороны, обеспечить психолого-педагогические условия личностного включения обучающегося в учебно-воспитательную деятельность образовательной организации (как активного его участника), с другой стороны, включить обучающегося в процесс формирования компетентностных качеств личности, используя формы, методы, средства позитивного социального опыта, который должен стать практико-ориентированной подготовкой молодого человека к жизни и деятельности

в обществе. В данном контексте речь идет о развитии у подростков и молодежи социально-нравственных, а для студентов и профессиональных (знания, умения, навыки, способности, потенциал, опыт) качеств обучающихся как активных граждан страны. При этом необходимо отметить, что формирование данных личностных качеств возможно только при интеграции обучения и воспитания в едином процессе образовательной деятельности.

Образовательная деятельность осуществляется в специально созданной образовательной среде, трактуемой как совокупность созданных специально организованных условий, процессов и социальных взаимодействий, оказывающих обучающее, воспитывающее и развивающее влияние на личность. Педагогическая деятельность осуществляется не только в результате воздействия педагога на обучающегося (в субъект-объектных отношениях), но и в результате взаимодействия педагога с ним (в субъект-субъектных отношениях). Успех этих взаимоотношений зависит от степени самореализации каждого обучающегося. В ходе учебно-воспитательного процесса преподаватель создает такие условия для обучающегося, которые направлены на его самостоятельность, самовыражение, раскрытие его творческих способностей и возможностей, развитие жизненных планов, установок и мотивов деятельности, формирует личностные ценностные ориентиры. В данной связи особое значение приобретают процессы обучения-самообучения, воспитания-самовоспитания, развития-саморазвития и самореализации обучающихся, которые впоследствии выражаются в степени их активности в профессиональной деятельности и основываются на главных социокультурных ценностях общества.

Контекстный подход к организации воспитательной деятельности дает возможность педагогам моделировать образовательную среду, создавать необходимые условия для развития личности обучающегося, включать его в процесс творческой самореализации через изначально определяемые педагогом сферы деятельности. Процесс воспитания, в данной связи, наполняется личностным смыслом.

На первый взгляд, казалось бы, механизм достаточно прост. Используя эмпирические методы, проводим исследования и на их основе создаем модель включения обучающегося в определенную сферу деятельности. Но это только на первый взгляд. Нам необходимо констатировать тот факт, что серьезной проблемой в воспитании учащейся и студенческой молодежи является отсутствие актуальной методологии работы по воспитанию молодого поколения, которая напрямую зависит от идеологической составляющей. Педагогическая общественность задается вопросами «Какую личность мы должны воспитать?», «Что в нее вложить?», «Какой идеал взять за основу?» и др. Ответы на эти вопросы на

современном этапе пока не найдены. Поэтому, определяя концептуальные подходы к воспитательной деятельности в учреждениях образования, к подготовке молодежи к жизни и деятельности в обществе, а также рассматривая организацию воспитательного процесса с точки зрения субъект-субъектных отношений, преподавателям необходимо выстраивать компетентностную модель, в которой цели, задачи, содержание, основные направления и способы организации воспитательной деятельности, формы содержания учебной и внеучебной деятельности, методы и средства обучающего и воспитательного воздействия, а также технологии и предполагаемые результаты должны изменяться в соответствии с изменениями, происходящими в социально-экономической, политической и духовной сферах жизни общества. Это важно потому, что мы, не просто обучая и воспитывая готовим наше молодое поколение к жизни в обществе, а, воздействуя на него, в социальном контексте определяем систему смыслов, которые позволяют чувствовать свою принадлежность к единству разных поколений, ответственность за свою страну и осуществлять деятельность во благо своего Отечества.

При создании модели должна быть гибкая система проектирования вариативных модулей, которые в изменяющихся условиях должны соответствовать новым педагогическим парадигмам. Поэтому, используя контекстный подход и технологию проектного воспитания преподаватели должны научить подростков и молодежь решать нестандартные задачи и находить решение выхода из проблемных ситуаций, сформировать у них способность к совместной деятельности с другими членами общества, а также социальную компетентность в контексте социальной жизни и деятельности, умение овладевать способами социально-ориентированных действий и поступков. В результате чего подготовка молодого поколения к жизни и деятельности в обществе, получив свое начало в образовательной деятельности, будет использована в различных ее сферах.

Каждый определенный этап развития нашего общества характеризуется сменой педагогических парадигм, которые соответствуют реалиям времени и разрабатываются в соответствии с содержанием государственного заказа на образование и воспитание молодого поколения. Разрабатывая новые концептуальные подходы к организации воспитания и социализации молодого поколения, на наш взгляд, достаточно важно знать: чем живет современное молодое поколение, насколько сформировано его мировоззрение, каковы его взгляды, оценки той или иной ситуации, происходящей в общественной жизни, позиции, потребности, мотивы поступков, поведения и др. Используя контекстный поиск информации, основанной на анализе смысловой связи между фактами и явлениями, которые оказали существенное воздействие на трансформацию ценностных ориентиров, происходящих в подростковой и

молодежной среде в разные периоды развития нашего общества, сделаем анализ того, чем живет молодежь настоящего, постараемся сделать прогноз на будущее, используя результаты проведенных социологических исследований в разные периоды времени. Анализ данных проведенных социологических исследований даст возможность смоделировать воспитательную работу в образовательных организациях, основываясь на проблемах и потребностях самого молодого поколения, «усилить» те направления воспитательной деятельности, которые должны оказывать существенное влияние на целенаправленное воспитание личности и подготовки ее к жизни и деятельности.

Анализ социологических исследований, на наш взгляд, необходимо начинать с 80-х годов прошлого столетия, поскольку именно с началом политических и социально-экономических преобразований в нашей стране многие негативные процессы и явления самым непосредственным образом отразились на молодежи как социальной группе и сказались в дальнейшем на ее воспитании, социализации, формировании жизненных интересов и приоритетов.

Вторая половина 80-х годов, последующее десятилетие XX столетия резко изменили уклад жизни нашего общества, существовавшего на протяжении многих десятилетий. Распад могущественного государства, проведение социально-экономических, политических и, так называемых, «демократических» преобразований в России оказали существенное влияние на каждого российского гражданина, изменив не только уклад жизни, но и ее качество. Полный отказ от советской идеологии (не предлагая ничего взамен), политики, системы воспитания и образования, преобладание в данный период времени либеральных идей, попытка перевода общественного устройства страны на западную модель привели к разрушению системы сложившихся в нашем обществе социокультурных ценностей, заменяя их проамериканскими, прозападными.

В конце XX века резко проявилась негативная сторона изменений, выразившаяся в разрушении духовно-нравственных основ нашей жизни. Особенно это коснулось молодежи. Так, данные социологических исследований, проведенных в 1987-1988 гг., показали, что в молодежной среде начали происходить изменения, касаемые отношения молодежи к материальным и духовным ценностям. Если в конце 80-х материальную обеспеченность к высшим ценностям отнесли только 26,0% молодых людей, то в 1990 году их было уже более 42,0%, а в 1991 году – 58,0%. В рассматриваемый период времени снизился процент молодых людей, считавших духовность одной из высших ценностей (с 16,2% до 11,7%) [3]. В обществе изменились оценочные характеристики молодого поколения. Молодежь стала характеризоваться как прагматичное, циничное, скептическое поколение, у которого на первый план выходят личная

выгода, материальная заинтересованность, работа, приносящая только благосостояние, разнообразные удовольствия, нежелание повышать свой уровень образования, служить Отечеству и др.

У молодых людей, согласно социологическим исследованиям, прослеживались изменения в самом процессе мировосприятия. Так, 44,2% молодых людей из общего количества опрошенных высказались за то, что в обществе должно быть больше справедливости; 23,8% считали, что у граждан страны должно быть больше свободы; 21,2% обозначили, что не хватает доверия между людьми; 12,3% считали, что должно быть больше равенства. И только 8,5% от общего количества опрошенных посчитали, что молодежи необходимо создавать больше возможностей для духовного развития личности [4].

Тенденцией, свидетельствующей о разрушении духовных ценностей, являлась иррационализация внутреннего духовного мира молодых людей, что подтверждается, например, анализом конъюнктуры книжного рынка. Предметом повышенного интереса более чем половины молодежной читательской аудитории того времени явились книги о медитации, пришельцах, НЛО, псевдонаучных методах самосовершенствования, переселении душ, оборотнях и др. [3].

С конца 80-х годов у российской молодежи происходит девальвация познавательных-образовательных ценностей. Началось снижение ценностного восприятия мировой и отечественной культуры. Анализ социологических исследований показал, что только 15,6% молодых людей посещали театры, выставки, музеи. Проведение свободного времени распределялось следующим образом: 84,5% респондентов предпочли общаться с друзьями, 49,8% проводили свободное время в ночных клубах и на дискотеках, 49,7% опрошенных регулярно посещали спортивные секции (29,4% вообще не занимались спортом), 40,5% предпочитали слушать музыку, 40,0% заполняли досуг просмотром видео- и телепередач, 33,7% постоянно посещали танцевально-развлекательные мероприятия. Чтение книг было в приоритете только у 12,5% молодых людей, художественным творчеством занимались лишь 4,2% респондентов [4].

Кризисные процессы, охватившие в конце XX века экономическую и социальную сферы нашего общества, оказали негативное влияние на возможность получения молодыми людьми образования. Возникшее социальное и имущественное неравенство привело к неравенству образовательному. Так, по данным социологических исследований увеличилось количество молодых людей, по материальным и другим причинам покидающих образовательные учреждения. Проведенный социологический опрос в 1997 году показал следующее. На вопрос «Как Вы считаете, характерны или нет для большинства молодых российских работников такие качества, как образованность и готовность к

переобучению?» из 2400 респондентов только 29,0% ответили положительно [4].

Не видела перспектив разрешения социально-экономического кризиса, а также своего предназначения в возрождении страны студенческая молодежь. При проведении социологических опросов в Воронежской области в 2001 году «великой державой» Россию считали 40,0% студентов вузов (58,0% таковой ее не считали). На вопрос «Вы гордитесь тем, что живете в России?» положительно ответили только 12,0% респондентов, 76,0% ответили отрицательно. Отвечая на вопрос «Вы считаете себя патриотом России?» «да» ответили 26,0%, «нет» - 48,0%, «затрудняюсь ответить» - 26,0% [5]. Страна теряет свой интеллектуальный потенциал.

С началом перестроечных процессов подверглись влиянию новых парадигм системы образования и воспитания молодого поколения. Они утратили актуальность, свойственную советскому периоду времени. Произошел разрыв в преемственности поколений, наметился отрыв молодого поколения от духовных, культурных, исторических корней, а, например, деятельность, направленная на развитие патриотизма у молодежи, сама идея воспитания гражданина-патриота своей страны, подвергалась деструктивной критике.

Рассматривая значимость патриотизма как одного из важнейших ценностных ориентиров развития нашего общества и государства, необходимо отметить, что он является не только духовно-личностной ценностью, но и социально значимой. Его социальная значимость проявляется через идею служения Отечеству, основой которой выступает чувство долга, преданности, ответственности перед страной. При этом патриотизм, как социальное чувство, может проявляться и в относительно самостоятельном виде, и во взаимодействии с другими ценностями. В условиях советской системы сущность патриотизма понималась с точки зрения социалистических позиций, где патриотизм являлся ведущим нравственным качеством гражданина страны. Но уже в конце XX в. его социальная база как ценности у молодежи начала резко сужаться. Большая часть молодых людей не идентифицировала себя с Россией как своим Отечеством. Так, если в 1987 году на вопрос: «Испытываете ли Вы гордость за патриотическое прошлое Родины?» положительно ответили все респонденты, то в 1993 году положительные ответы прозвучали менее чем у половины опрошенных молодых людей. При социологическом опросе молодежи страны на вопрос: «Какие ценности более привлекательны для Вас?» 77% ответили «свобода», 45% - «социальная справедливость», 38% - «сильное государство», 21% - «равенство», 20% - «процветающая нация», 19% - «демократия», и только 17% ответили - «патриотизм» [6]. На вопрос «Как вы считаете, патриотизм является неотъемлемой чертой характера россиян?» 66,0% опрошенной

студенческой молодежи Воронежской области ответили положительно, отрицательно – 26,0%. При ответе на вопрос «Как Вы считаете, в учебных заведениях вопросам патриотического воспитания уделяется должное внимание?» распределение ответов было следующее: положительно ответили 12,0% студентов, 76,0% ответили отрицательно, 12,0% затруднились с ответом [4]. В рассматриваемый нами период времени размытость патриотизма и связанных с ним ценностей привела к нарастанию антиобщественных проявлений, росту преступности и другим социальным девиациям.

Происходившие в стране негативные процессы и явления существенно отразились на отечественной педагогике: были размыты ее теоретические основы; концепции, подходы к обучению и воспитанию, апробированные на протяжении десятилетий, стали считаться псевдонаучными; утрачивались воспитательные функции важнейших социальных и государственных институтов; финансирование учреждений образования производилось на низком уровне. При решении новых задач в области обучения и воспитания многие педагоги не смогли быстро адаптироваться к сложившейся ситуации, условиям современного общественного развития. Они недостаточно учитывали значимость изменившегося социума, его неблагополучие и отрицательное воздействие общественной среды. Отсутствие стабильности в обществе привело к неопределенности в сфере образования. Стандартизация учебного процесса, которая соответствовала реалиям советского времени и сформировалась на протяжении многих лет, перестала действовать в условиях перестроечного периода. А поскольку содержание государственного заказа на образование и воспитание молодого поколения определяется социально-экономическим развитием и политическим строем данного общества, уровнем его материально-технического развития, по объективным причинам его практически не было. Происходил отрыв воспитания от обучения, развивался подход к ним как к двум параллельным процессам, устанавливался взгляд на воспитание как на сопутствующую обучению второстепенную деятельность [7]. Так, например, считалось, что образование в высшей школе должно быть направлено только на получение знаний, необходимых для овладения определенной профессией. Воспитательному процессу, как таковому, уделялось второстепенное внимание, либо во многих учреждениях профессионального образования он отрицался вообще.

Изменилось значение роли семьи в воспитании подрастающего поколения, которой отводилось одно из центральных мест в советский период времени. С наступлением кризиса в экономике, переходом к рыночным отношениям, необходимости «выживания» в данный период времени родители стали уделять больше времени работе, финансовому

обеспечению семьи. Слабое взаимодействие семьи и школы привело к появлению большого количества «педагогически запущенных детей», уровень невоспитанности которых выражался в несформированности важнейших социальных качеств личности, а также родителей, не выполняющих родительских обязанностей по воспитанию своих детей.

Кризисные явления общества не могли не сказаться на изменениях в духовно-нравственном, патриотическом формировании молодого поколения через деятельность общественных организаций. Объектная направленность воспитания на молодежь, например, в таких организациях, как РНЕ, «Память» и др., экстремистских организациях религиозной направленности определяло иное понимание патриотизма, основу их идеологии составляли идеи национализма. Эти и другие факторы оказывали негативное воздействие на социализацию и саморазвитие личности молодых людей. При этом молодежные организации, созданные «сверху» на государственном уровне, не приобрели такого размаха и популярности, как это было в предыдущие годы.

Казалось бы, молодежь, являясь самой динамичной частью общества, должна была выполнять в нем основную социально значимую функцию: являться субъектом исторического развития государства, его процветания и целостности. Но в данный период времени не была определена сама система духовных ценностей, ориентиров, способных консолидировать общество, формировать граждански активные свойства и качества личности гражданина нашей страны. Именно о молодом поколении конца XX века принято говорить как о «потерянном».

В конце 90-х – начале 2000-х годов, благодаря консолидации усилий Президента Российской Федерации, федеральных и региональных органов государственной власти, общественности определились тенденции нового подхода к воспитанию молодежи в соответствии с обозначенными выше реалиями и проблемами. Возросла необходимость поиска новых подходов к воспитанию молодежи, пониманию ее роли и функций в изменившихся условиях общественного развития.

В педагогической среде наметились конструктивные и системные преобразования не только в теории обучения и воспитания молодого поколения, но и в содержании, формах и методах педагогической работы с молодежью. Основными концептуальными подходами стали: доминирующая тенденция развития и восстановления исторической преемственности, прерванная в конце XX века; возрождение национального самосознания; реализация созданного многими поколениями духовно-нравственного, культурного, исторического, научного и педагогического потенциалов и др.

Принятые на уровне государства законодательные акты в области образования, разработанная и принятая Концепция модернизации

российского образования, федеральные программы были направлены, в первую очередь:

на восстановление роли государства и его ответственности за воспитание и обучение молодого поколения, создание инвариантных моделей содержания образования с учетом современного социокультурного развития общества;

консолидацию усилий всех социальных институтов, общественности (в первую очередь педагогической) на повышении роли обучения и воспитания в формировании, становлении, развитии и саморазвитии личности молодых людей, их самореализации;

создание единого межведомственного подхода к воспитанию молодого поколения;

формирование у молодого поколения новых жизненных установок, с одной стороны, обеспечивающих потребности личности молодых людей, с другой - соответствующих требованиям общественного и государственного развития;

сохранение социокультурной целостности и этнонациональной идентичности общества, восстановление преемственности поколений, передачу от поколения поколению исторического и культурного опыта, сложившихся традиций и ценностных ориентиров;

обеспечение реализации воспитательных концепций и программ, способствующих формированию активной жизненной позиции молодых людей, их умению противостоять асоциальным проявлениям в молодежной среде;

создание системы взаимодействия семьи, образовательного учреждения и общественных организаций (в том числе религиозных), обеспечивающей воспитание и социализацию молодого поколения и др. [8,9].

В соответствии с обозначенными направлениями образование и стратегия воспитания должны были строиться на формировании у молодежи духовных и нравственных ценностей, развитии гуманизма, свободы, демократии, трудолюбия, справедливости, гражданственности, патриотизма и т.д.

Консолидация всех сил общества в данном направлении уже в начале XXI века имела свои первые положительные результаты. Так, по итогам социологического опроса, проведенного в Воронежской области, из 6700 респондентов 47,1% опрошенных считали, что наиболее важным фактором для достижения в жизни успеха является качественное образование [4]. 83,6% молодых людей связывали получение образования с возможностью дальнейшего «престижного» трудоустройства и созданием условий для самореализации и получения материальных благ.

Молодежь начала XXI столетия пересматривала важность ценностных ориентиров. Результаты исследований показали, что по определенным предложенным критериям они распределялись следующим образом: 78,0% молодых людей отдавали предпочтение здоровью, 66,1% - интересной работе, 62,0% - семейной жизни, 60,8% - личной свободе, 53,5% - престижной работе, 50,9% - продвижению по службе, 45,0% - материальной обеспеченности, 39,7% - овладению знаниями, культурой [4].

В первое десятилетие наступившего столетия прослеживаются изменения в общественном сознании молодых людей в отношении проведения социально-экономических реформ, демократических преобразований, роли и места России на мировой арене. У молодежи изменялось отношение к истории и культуре страны. Социологические опросы, проведенные в Воронежской области, позволили определить роль молодежи в способности возродить страну: 51,0% опрошенных ответили «в какой-то мере молодежь способна возродить страну»; 19,6% - «да, только она и способна». Ответы респондентов на вопрос «Есть ли что-то такое, чем вы, как граждане России, могли бы гордиться?» распределились следующим образом: «Победа в Великой Отечественной войне» - 38,3%, «история страны» - 37,6%, «культурное наследие» - 32,6%, «принадлежность к своей национальности» - 28,6%, «природные богатства страны» - 26,6%.

В сознании молодых людей постепенно складывается позитивное отношение к патриотизму. По мнению молодежи Воронежской области «патриотизм» сводился, в первую очередь, к следующим проявлениям: любовь к Родине – 29,2%, вера в будущее России – 28,8%, готовность защищать ее – 26,4%. Отвечая на вопрос «Что означает для Вас быть патриотом России?» 45,9% респондентов ответили «знать и ценить культуру народов России», что явилось показателем воспитательного воздействия на молодежь в рамках совершенствования системы патриотического и духовно-нравственного воспитания. На вопрос «Гордитесь ли Вы своей страной?» ответили «да» 39,9% молодых людей, «скорее да» - 37,2%, «скорее нет» - 10,4%, «затрудняюсь ответить» - 9,2% [4].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что реформирование социально-экономической и политической системы российского общества в 2000-х годах, формирование единых подходов к стратегии воспитания молодых граждан, разъяснению исторически важных событий в истории нашей страны и другое предопределили изменения во взглядах и ценностях современной молодежи, которые повлекли за собой изменения в мировоззрении, выборе ценностных ориентиров, убеждений, позиций и в последующий период времени.

Рассмотрим ценностные приоритеты и проблемы современной молодежи. Духовно-нравственные, социально значимые, мировоззренческие и иные ценности данной социальной группы трансформировались, обретали новое содержание в 2013 и 2015 годах. Например, социологические исследования, проведенные в вузах, позволили осуществить анализ изменений, происходящих в студенческой среде в отношении нравственных ценностей. Так, в первую группу оценки ценностных качеств других людей вошли: доброта – 4,36 балла, отзывчивость – 4,32 балла, воспитанность – 4,1 балла, юмор – 4,08 балла [10]. Изменилось отношение к моральным нормам и правилам с положительной тенденцией: 57,4% молодых людей считали, что не стоит переступать через моральные нормы для достижения успеха. У молодых людей начало «просыпаться» национальное самосознание, изменилось отношение к людям другой национальности и вероисповедания: 75,8% высказались о недопустимости оскорблений чувств верующих; высокая степень толерантности к людям другой национальности и вероисповедания была зафиксирована у 70,9% студентов [11].

Относительно отношения к нашей стране: 76,5% респондентов отметили, что им нравятся перемены, происходящие в России. На вопрос «Что объединяет граждан России?» «общее государство» - ответили 65,9% опрошенных студентов, «территория» - 52,3%, «государственный язык» - 49,0% респондентов, «ответственность за судьбу страны» – 25,2%. При определении чувства личного отношения к России «уважение» испытывали 25,6% студентов «гордость» - 23,8% [11]. Вместе с тем, несмотря на высказанное положительное отношение к вопросам развития нашего государства, в данный период времени 62,1% из числа опрошенных студентов пожелали работать не в нашей стране, а за рубежом; 56,2% респондентов были готовы выехать в другие страны на постоянное место жительства (2001 год – 72,0%) [10].

В период с 2013 по 2015 годы наблюдается динамичное изменение отношения к патриотизму. Оно прослеживалось следующим образом: считали, что «чувство патриотизма усиливается» 31,8% студентов, «осталось на прежнем уровне» - 24,5% респондентов [11]. Отметим, что 54,1% от числа опрошенных студентов не были готовы с оружием в руках защищать Родину [10].

Результаты проведенных социологических исследований в 2018 году показали, что молодежь (как и в 80-х годах XX века) по-прежнему не интересуют познавательные-образовательные ценности. Так, например, наиболее предпочтительными формами досуга для молодых людей оказались: встреча с друзьями (60,4%), пассивный отдых (47,9%), пребывание в Интернете, соцсетях (34,2%), занятие любимым делом (32,3%), прослушивание музыки, просмотр видео (24,4%). На второй план

отошли вопросы воспитания, формирования семейных ценностей, духовно-нравственные аспекты. Так, за использование свободного времени для занятий с детьми высказались только 19,4%, готовы заниматься чтением книг 12,3%, посещение театров и концертов интересно 6,8% молодежи [12].

В 2019 году в молодежной среде отмечаются изменения в отношении к образованию как ценностной категории. Появилась заинтересованность молодых людей работать по специальности. По данным социологических опросов студенческая молодежь определила мотивы получения высшего образования в следующем порядке: 41,5% считали, что образование необходимо для «получения определенной специальности», 24,0% определили, что это «гарантия успешного трудоустройства», 24,7% считали, что «работая по выбранной специальности я могу приносить пользу стране». Вместе с тем, большинство российской молодежи (60,9%) ответило, что обеспокоено социально-экономической ситуацией в своем регионе или месте проживания. Молодежь считала, что нет государственных гарантий трудоустройства, высоких заработков.

По данным социологических исследований 2019 года, рассматривая мотивы трудоустройства, большинство опрошенных отметило, что им важно заниматься любимым делом, на втором месте стоял мотив заработка, на третьем - саморазвитие. Но уже в 2020 году (по сравнению с 2019 годом) прослеживается ряд изменений. При проведении социологического опроса в молодежной среде на первом плане наблюдаются более прагматичные мотивы: первое место занимает мотив заработка, затем – получение опыта деятельности, на третьем месте – желание заниматься любимым делом, на четвертом – саморазвитие и самосовершенствование [13].

Представляет интерес анализ данных социологических исследований, проведенных в 2022 году Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [14] о ценностях и приоритетах в молодежной среде. В опросе приняло участие 1592 человека в возрасте от 14 до 35 лет, которые были разделены на следующие возрастные группы: 14-17 и 18-35 лет.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что подавляющее большинство молодых людей всех возрастных групп (83,0%) идентифицируют себя как граждан Российской Федерации. 80,0% из числа опрошенных молодых людей возрастной группы 14-17 лет показали наиболее высокий уровень знаний о своей стране. В связи с тем, что в данную возрастную группу входят выпускники школ, студенты учреждений высшего и среднего профессионального образования, можно сделать вывод о том, что в образовательных организациях стало больше уделяться внимания патриотическому воспитанию молодежи, изучению истории своей страны.

Первое место в структуре ценностных ориентиров молодежи занимают семейные ценности. Вместе с тем, в разных возрастных группах молодежи имеются отличия в отношении к старшему поколению. Так, если 57,0% от общего числа опрошенных респондентов возрастной группы 14-17 лет считает, что к мнению и советам старшего поколения необходимо прислушиваться, то 36,0% опрошенных возрастной группы 18-35 лет отмечает, что старшее поколение не может помогать им своими советами в выборе правильного решения. При этом 91,0% молодых людей из всех возрастных групп говорят о том, что необходимо поддерживать теплые отношения со всеми членами семьи. Важными факторами жизнедеятельности семьи 97,0% респондентов считают здоровье и безопасность, 95,0% - материальное положение, 96,0% - уважительное отношение между членами семьи. 54,0% опрошенных отмечает, что молодое поколение должно заботиться о семье.

Второе место по рейтингу занимает экономическая стабильность. Развитие экономики важно для 89,0% молодых людей, при этом 94,0% респондентов считает, что государством должны быть созданы все возможности для достижения молодыми людьми определенных ими целей в вопросах самореализации. 94,0% молодежи считает, что для этого в месте их проживания должна быть создана современная инфраструктура.

Важно для молодых людей и личностное развитие, которое категоризирует третью группу ценностей. Молодежь рассматривает перспективы своего карьерного продвижения (81,0% респондентов), 72,0% высказались за то, что молодежь должна достигать определенного социального статуса, 71,0% - за возможность творческой реализации.

Несмотря на то, что 52,0% молодых людей высказали свою позицию за необходимость участия в политической и общественной жизни страны, 49,0% - *за развитие волонтерского движения, электоральный уровень молодых людей остается низким. Молодежь по-прежнему не принимает участие в выборных кампаниях, работе общественных институтов. В данных направлениях деятельности она остается пассивной и инертной.*

Несмотря на то, что на вопрос «Как, по вашему мнению, должна себя проявлять молодежь в современной политической жизни России?» более половины опрошенных молодых людей (52,0%) полагает, что она должна влиять на политические решения в составе различных общественных организаций, движений, политических партий; 38,0% респондентов полагают, что молодежь должна концентрироваться на тех направлениях общественной деятельности, которые дают фактические результаты (к ним они причисляют волонтерское движение). 24,0% опрошенных молодых людей считает, что они должны принимать участие в голосовании на выборах, в том числе и в качестве кандидатов в депутаты, влиять на политику в составе различных общественных организаций и политических

партий; 60,0% считает, что молодому электорату необходимо воздействовать на политическую ситуацию в России. При этом 32,7% молодых респондентов отмечает, что со стороны молодежи механизмы воздействия на политическую ситуацию отсутствуют [15].

По мнению Д.В. Петросянц, И.В. Юшкова [16] высокий уровень протестного потенциала является нормой для такой социальной группы, как молодежь. При этом о молодежи можно говорить как о нестабильной социальной группе с балансирующими интересами (от оппозиционности к лояльности), которые зависят от многих факторов. Определим с чем это связано. Во-первых, молодежь считает, что ограничивается ее рост и возможность самореализации в России, что многие социальный лифты для нее закрыты. Во-вторых, что она не может найти возможность для самореализации, так как ей не предоставляют достаточной информации о вариантах развития. В-третьих, что «общая социально-экономическая ситуация в стране» затрудняет их творческое и профессиональное развитие.

Следует обратить внимание на данные социологических исследований, проведенных Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО и опубликованные в 2022 году [17]. Они позволяют лучше понять какие взгляды, убеждения, ценностные ориентиры формируются у молодежи в настоящее время, на что должна быть направлена воспитательная деятельность всех социальных институтов российского общества.

В исследованиях приняло участие более 200 тысяч человек: молодые люди разного возраста, родители и педагоги. Остановимся на некоторых аспектах, которые считаются нами наиболее значимыми:

по данным социологических исследований более половины опрошенных обучающихся считают, что они являются патриотами страны. Вместе с тем 11,0% заявляют о желании в будущем эмигрировать в другие страны. У молодых людей отсутствует такое понятие, как «малая родина». Понятие «патриотизм» рассматривается ими в основном как чувство любви к Родине, ему не предается социальная значимость, выражающаяся, в том числе, в поступках, будущей профессиональной деятельности на благо государства;

трансформации подлежат семейные ценности. Молодое поколение, несмотря на проявление интереса к семейным традициям и ценностям, не проецирует их на себя. В отличие от старшего поколения, молодежь считает, что каждый из членов вновь образованной семьи должен быть финансово и профессионально независим, самостоятелен. Несмотря на то, что российское государство социально ориентированное, выделяются средства при рождении детей, молодые люди высказывают нежелание их иметь, что в дальнейшем может привести к демографическим проблемам;

у молодых людей гражданская позиция практически не сформирована. Несмотря на то, что 51,0% молодых респондентов в возрасте с 14 до 18 лет и 62,0% респондентов в возрасте от 19 до 35 лет считают, что проявлять свою гражданскую позицию важно, вместе с тем у них нет осознания гражданской ответственности. Подтверждая данные соцопроса, проведенного ВЦИОМ [14], необходимо отметить, что работа по электоральной культуре, значимости участия в делах страны, привитию интереса молодежи к участию в общественной работе находится на невысоком уровне;

у молодежи продолжает проследиваться рационализм в выборе профессии. На первый план выходят желание получения высокой заработной платы и удовлетворение личных потребностей. Редко прослеживаются мотивы служения людям;

молодые люди убеждены, что в сложной ситуации они не могут ни на кого рассчитывать, кроме себя. Такой ответ дали 75,0% опрошенных. 47,0% считает, что им могут помочь родители, и только 4,0% респондентов склонны считать, что могут рассчитывать на помощь педагогов и государства. Данные показатели говорят о недоверии молодежи к институтам власти, что, в том числе, связано с их низкой электоральной культурой;

родители по-прежнему в силу объективных и субъективных причин уделяют детям мало времени: в силу постоянной занятости; по причине недопонимания роли родителей в процессе воспитания детей, неумения общаться с детьми и воспитывать их; в силу проявления большей заинтересованности в общении со своими сверстниками, друзьями, а не детьми. Во многих семьях молодые родители просто транслируют процессы, традиции воспитания, которые существовали в их семьях в 90-е – 2000-е годы, когда их родители не уделяли им должного внимания, считая, что обучением и воспитанием должна заниматься школа. В свою очередь педагоги в процессе проведения соцопроса говорят о том, что выполнять воспитательные и контрольные функции, наряду со школой, должны именно родители;

демотивированность педагогов (при рассмотрении образования как услуги) привела к тому, что они перестали быть транслятором от поколения поколению ценностных ориентиров, сложившихся в российском обществе;

родители и учителя отмечают, что в молодежной среде происходит фальсификация основного содержания духовно-нравственного компонента социокультурных ценностей, к которым относятся любовь, доброта, истина, гуманизм. По отношению к молодежи стало мало уделяться внимания воспитанию уважения к старшему поколению, эмпатии друг к другу. Как педагоги, так и родители считают, что должны быть

разработаны программы и стратегии воспитания молодого поколения, где в достаточной мере необходимо уделить внимание таким направлениям воспитания, как патриотическое, духовно-нравственное, трудовое и др.

Особо хотелось бы остановиться на значимости воспитания патриотизма в молодежной среде. Глобальные вызовы современности, межгосударственные войны и нестабильность политической обстановки в мире, попытки других государств навязать свое видение исторических событий, исказить нашу историю, изменить общекультурные ценности, которые складывались веками – все это оказывает негативное воздействие на духовно-нравственную составляющую жизнедеятельности граждан нашего общества. Особенно это воздействие оказывается на молодежь. Чтобы противостоять этим тенденциям, не допустить вмешательство во внутренние дела нашей страны, стабилизировать обстановку во всех сферах жизни российского общества, необходима консолидация усилий всех ее граждан, включая в том числе и молодое поколение. В сложившейся ситуации именно патриотизм должен выступать важнейшим ценностным ориентиром стабилизации российского общества и государства.

Президент Российской Федерации В.В. Путин неоднократно в своих выступлениях подчеркивал важность личного и общественного понимания патриотизма, значимость патриотического воспитания и его роли в обеспечении национальной безопасности страны, в стратегическом развитии России.

Патриотизм имеет огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Рассматривая его как сложное интегральное личностное образование, необходимо отметить, что он включает в себя, прежде всего, любовь к Родине, идентификацию интересов граждан с интересами своей страны, ее историей и народом, сформированность ценностных понятий и убеждений, являющихся основой для совершения поступков, направленных на служение только интересам своего Отечества. Его социальная значимость проявляется через стремление служить Отечеству, быть полезным ему, повышать его авторитет на мировой арене.

В наше нестабильное время со всеми его вызовами от каждого гражданина страны требуется понимание происходящего, отстаивание ее национальных интересов, совершение поступков на благо сохранения и процветания Родины.

Данные проведенных социологических исследований показывают, что с 2010 года возросло количество респондентов, готовых трудиться на благо своей страны. Если в 2010 году их было 26,0 %, в 2014 – 36,0 %, в 2018 – 38,0 %, в 2020 – 44,0 %, то в 2022 году данные социологических исследований определяют 50,0% от общего количества опрошенных респондентов. 89,0% россиян, говоря о своей стране, испытывают

положительные эмоции. В результате опроса, проведенного в 2022 году, отмечается, что участники опроса гордятся своей страной, убеждены в том, что сложный период закончится.

Вместе с тем среди опрошенных есть и те, кто боится за свое будущее, испытывает разочарование и раздражение (29,0%). Молодые люди по понятным причинам боятся быть призванными в ряды Вооруженных Сил Российской Федерации [18].

Выборочный анализ проведенных в стране социологических исследований о понимании молодым поколением самого термина «патриот», о роли и значении патриотизма в системе ценностных ориентиров современной молодежи дает нам основание сделать вывод, что в сознании молодого поколения «социальный портрет патриота» определяется следующим образом: это человек, у которого проявляется любовь к Родине, он мужественен, бескорыстен и предан своему государству.

Молодежь, как социальный слой общества, выражает свое отношение к Отечеству через присущие ему специфические интересы. Несмотря на то, что многие молодые люди считают себя патриотами страны, в соцопросах отмечается, что достаточно высок процент молодежи, не отождествляющей себя с понятием «преданность Отечеству», а также желающих в дальнейшем по определенным причинам покинуть страну. Самому понятию «патриотизм» молодыми людьми не придается социальной значимости, выражающейся в поступках, в профессиональной деятельности на благо государства. У молодых людей нет осознания гражданской ответственности [19]. Зачастую само понятие «патриот» рассматривается молодыми людьми только в связке с глобальными событиями в истории нашей страны. Как правило, это Великая Отечественная война, в настоящее время – специальная военная операция. Анализ социологических исследований показывает, что теряется связь поколений, основой которой всегда являлся передаваемый опыт от старшего поколения младшему, сформированные годами общечеловеческие и культурные ценности. Данные социологических опросов показывают, что работа по формированию патриотического и гражданского сознания у молодого поколения нашей страны не определяется системным характером, который должен быть основан, в первую очередь, на нравственных принципах.

В данной связи показательными являются исследования ВЦИОМ, проведение которых совпало с началом специальной военной операции. На вопрос «Что для вас важнее, чтобы страна жила хорошо, или чтобы вы?» возрастная группа от 18 до 24 лет поставила личное благополучие выше интересов общества, в то время как старшее поколение тотально выбрало страну, а среднее – в большинстве своем [20]. По исследованиям,

проводимым Всероссийским центром изучения общественного мнения, 42,0% средней возрастной группы ожидает от молодежи большей преданности Родине.

Несомненно, что процесс формирования патриотического сознания является сложным и длительным. Он не может ограничиваться только проведением мероприятий федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». Данный процесс носит непрерывный, комплексный, системный характер, который начинается в семье, осуществляется в образовательных организациях и других социальных институтах. Он направлен на формирование гражданского самоопределения личности, ее ценностных установок и позиций, которые проявляются в поступках, поведении и социальной деятельности. Поэтому, работа по патриотическому воспитанию, гражданскому становлению молодежи должна стать одной из приоритетных. С этим согласен 51,0% опрошенных россиян, которые уверены в значимости работы по формированию патриотизма [18]. При этом необходимо отметить, что динамика понимания данной работы повышается по мере увеличения возраста и приобретения жизненного опыта. Данная тенденция дает основание сделать вывод о понимании гражданами страны и поддержании таких аспектов деятельности со стороны государства, как укрепление межпоколенческих взаимосвязей и преемственности поколений, передачи от поколения поколению общечеловеческих ценностей и традиций уклада жизни нашего общества с его многонациональной исторической ментальностью и культурой.

Современное молодое поколение. Какое оно, чем живет, каков его круг интересов и приоритетов, оправдывает ли наши надежды, что оно представляет собой в целом. Попробуем «нарисовать социальный портрет» молодежи сегодняшнего дня как отдельной социальной группы.

Итак, ей присущи свои уникальные черты, она не однородна, имеет свою субкультуру. Она не верит в стабильность, но стала более оптимистична, быстро учится и адаптируется к определенным жизненным условиям. Прогматична, не любит заниматься физическим трудом, стремится к комфортным и отдельным условиям проживания. Она индивидуалистична, для нее важно личное благополучие. Молодое поколение хочет получить хорошее образование, сделать карьеру, жить в достатке и при этом иметь много свободного времени. Оно стало больше обращать внимание на сохранение своего здоровья. Молодое поколение считает, что не нужно ограничивать себя проживанием только в одной стране, для нее интересны и другие страны мира.

Все выше нами обозначенные стороны «социального портрета» подтверждаются данными социологических исследований, проведенных Всероссийским центром общественного мнения [21]. При этом обращает

на себя внимание тот факт, что молодежная группа 18-24 лет и 25-34 лет определяет примерно одинаковые приоритеты в соответствии с жизненными целями, отличаясь лишь только тем, что первая группа «хотела бы», а вторая, уже имея определенный опыт и достижения «хотят» или «уже имеют». Разделим их условно на первую и вторую группы.

По данным социологических исследований получить хорошее образование хотели бы 45,0% респондентов первой группы, когда 63,0% респондентов второй группы его уже получили и 13,0% хотят получить. Заниматься любимым делом хотел бы 51,0% респондентов первой группы, когда 46,0% второй группы уже любимым делом занимается, 40,0% хотят заниматься. 84,0% опрошенных первой группы хотели бы сделать карьеру, в то время, когда 17,0% респондентов ее уже сделали, а 57,0% собирается это сделать. Хотят создать счастливую семью 75,0% респондентов первой группы; 48,0% молодых людей второй группы ее уже создали и 47,0% планирует создать. Считают, что необходимо все сделать, чтобы сохранить здоровье 34,0% опрошенных первой группы и 42,0% второй группы. Побывать в разных странах мира считают своей целью 59,0% респондентов первой группы, когда 8,0% респондентов второй группы уже побывали, а 53,0% надеется побывать. Иметь много свободного времени хотели бы 40,0% опрошенных первой группы и 31,0% опрошенных второй группы.

На вопрос «Что для вас является показателем успешности?» и первая и вторая группы на первое место поставили «наличие семьи» (47,0% и 51,0% соответственно). На второе место представители первой группы поставили «карьерный рост» - 32,0% опрошенных, представители второй группы – «материальное благополучие и достаток» (51,0%). На третьем месте у одной и второй группы оказалось «наличие работы, которое приносит удовольствие» (32,0% и 30,0% соответственно). На четвертом месте и у одних, и у других показателем успешности является «осуществление задуманных планов» (27,0% и 26,0% соответственно).

В соответствии с заданием «Определить оценку возможного достижения успеха в России» респонденты двух групп согласились со следующим: «стало скорее легче» - 18,0% опрошенных; «стало скорее сложнее» - 37,0% опрошенных; «ничего не изменилось» - 41,0% опрошенных; затруднились с ответом 4%.

На вопрос «Что вам помогает добиваться успеха?» молодые люди возрастной группы 18-24 ответили следующее: «хорошее образование» - 46,0% опрошенных, «нужные связи, знакомства» - 43,0% респондентов, личные способности и стремления» - 42,0% опрошенных, «поддержка семьи, близких друзей» - 42,0% от общего количества участвующих в проведении социологического опроса, «жизнь в крупном городе» - ответили 25,0% опрошенных и «везение, удача» - 16,0% респондентов.

Возрастная группа 25-34 лет на такой же вопрос ответила следующее: «нужные связи» - 52,0% опрошенных, «личные способности» - 41,0% респондентов; «хорошее образование» ответили 38,0%, «поддержка семьи и друзей» - 28,0% опрошенных, «жизнь в крупном городе» - 26,0% респондентов, «везение, удача» ответили 15,0%.

Ответы на вопрос «Что мешает добиваться успеха?» распределились в следующем порядке: в среднем по стране 53,0% молодых людей ответили, что «административные барьеры и коррупция»; «плохие экономические условия в нашей стране, бедность населения» - так посчитали 35,0% опрошенных; 35,0% молодых людей посчитали, что это «нежелание что-то предпринимать, собственная лень»; 13,0% респондентов отметили, что не достаточно «государственных программ, направленных на поддержку развития людей»; 10,0% респондентов сослались на недостаток собственного практического опыта [21].

Анализ проведенных социологических исследований в 2021 - 2023 годах дал основание сделать вывод о тех проблемах, которые существуют у молодежи. Они относятся, прежде всего, к молодежи, вступающей в самостоятельную жизнь. Так, на первом плане остается (как и в предыдущие годы) проблема трудоустройства (ее отметили 44,0% респондентов). На втором месте находится жилищный вопрос (проблему обозначили 43,0% респондентов). На третье место молодежь ставит трудности с получением «хорошего образования» (32,0%) [21].

Особо необходимо отметить, что, например, по сравнению с 1991 годом почти в два раза выросла значимость такой проблемы, как отсутствие идеалов и бездуховность молодого поколения. Если в 1991 году (по данным социологических исследований) ее отмечали 14,0% респондентов, то в 2023 году - 25,0% опрошенных [21].

Проведенные исследования, основанные на результатах социологических опросов и анализе процессов, развивающихся в молодежной среде нашей страны, позволяют утверждать, что на современном этапе развития российского государства молодое поколение должно быть не только объектом (а затем и субъектом) воспитания и обучения, но и сознательным субъектом социальных преобразований современного общества.

С точки зрения контекстного подхода построение новых педагогических парадигм необходимо рассмотреть в соответствии с сегодняшними временными реалиями, чтобы молодое поколение конкретно осмысливало свою роль и место в жизни общества, осознанно понимало личную ответственность за результаты своей деятельности, было готово к противостоянию политическим манипуляциям и экстремистским призывам.

В современных условиях, связанных с глобальными вызовами

современности молодежь призвана выступить проводником идеологии толерантности, развития российской культуры и укрепления межпоколенческих и межнациональных отношений. В связи с этим государство должно создать определенные условия для формирования, становления и развития молодого поколения, его социально-ценностного самоопределения. На наш взгляд, создание условий целесообразно осуществлять в следующих направлениях:

в выстраивании политики государства, направленной на обеспечение гарантированного трудоустройства подготовленных специалистов, в создании оптимального количества рабочих мест с достойной заработной платой;

создании целостной системы взаимодействия образовательных организаций с работодателями на предмет рассмотрения возможности трудоустройства молодых людей как во время обучения, так и после получения диплома специалиста;

поддержке и стимулировании инновационных идей, инициатив молодых людей, в обеспечении их карьерного роста и изменений социального лифта;

создании системы образования в стране, которая должна носить инновационный характер и стать важнейшим инструментом конкуренции с другими социальными институтами за влияние на подрастающее поколение;

выстраивании эффективной политики государства в отношении поддержки института семьи, формирования и развития традиционных семейных ценностей;

определении позиции государства, общества для формирования у молодежи высших ценностей, воплощающих достижения отечественной истории, науки, российской культуры, направленного на передачу от поколения поколению истинных духовно-нравственных ценностей, которые веками составляли сущность национального самосознания русского народа, его ментальность, таких как трудолюбие, доброта, милосердие, отзывчивость, жизнестойкость, собранность и др.;

консолидации общества (в связи с ведением гибридных, информационных и других войн) по обеспечению национальной безопасности страны, ее суверенности;

консолидации всех субъектов общества, его социальных институтов, общественных организаций (в том числе религиозных), направленной на формирование знаний молодого поколения об истории нашего Отечества, его истоках, культуре, народностях, проживающих на территории страны, понимание роли, места и значения России в мировой цивилизации и др.

Воспитательная работа с подростками и молодежью является сложным социальным психолого-педагогическим образованием, целостным,

неравнозначным, развивающимся и управляемым, одним из видов многоплановой и комплексной деятельности по воспитанию молодого поколения. В результате ее проведения в образовательных организациях при использовании контекстного подхода, моделировании связи образовательного пространства с социальной жизнью у подростков и молодежи должны быть сформированы умения и навыки ориентации на развитие социальной и личностной идентичности, выстраивание гуманистических отношений с членами сообщества. Молодое поколение должно разбираться в способах применения социально-ориентированных действий, в целом у нее должна быть сформирована готовность к жизни и деятельности в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трунова Е.Г. Проблемы современного воспитания: противоречия на пути их разрешения / Е.Г. Трунова. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2011. – С. 3-6.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография / А.А. Вербицкий. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Деникин В.И. Основные ценности и ориентиры молодежи 90-х годов XX века / В.И. Деникин, Е.Г. Радионов // Возрождение и будущее Отечества - в патриотизме молодежи: Кол. монография. - М.: Издательство «Международная педагогическая академия», 2000. - 208 с.
4. Агапова Г.В. Региональная система патриотического воспитания молодежи: монография / Г.В. Агапова. - Воронеж: ВГУ, 2007. - 224 с.
5. Агапова Г.В. Молодежь Воронежской области: особенности социализации и воспитания / Г.В. Агапова, М.В. Шакурова, О.В. Ромулус. - Воронеж: ВГПУ, 2006. - 68 с.
6. Радионов Е.Г. Реальное проявление патриотизма в молодежной среде и его критерии / Е.Г. Радионов // Возрождение и будущее Отечества - в патриотизме молодежи: Кол. монография. - М.: Издательство «Международная педагогическая академия», 2000. - 208 с.
7. Вырщиков А.В. Проблема разработки российской идеологии воспитания молодежи и подход к ее решению / А.В. Вырщиков, В.И. Лутовинов, Б.К. Тебиев // Возрождение и будущее Отечества - в патриотизме молодежи: Кол. монография. - М.: Издательство «Международная педагогическая академия», 2000. - 208 с.
8. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р «О Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года».
9. Постановление Правительства РФ от 4.10.2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

10. Жолудева В.В. Нравственные ценности современной молодежи: результаты социологического исследования / В.В. Жолудева, Н.С. Панарский // Экономика, Статистика и Информатика. 2013. № 2. - С. 137-141.

11. Иванова Н.А. Духовно-нравственные ценности студенческой молодежи в современном российском обществе / Н.А. Иванова // Государственное управление. Электронный вестник. 2017. Выпуск № 60. - С. 312-331.

12. Зубок Ю.А. Культура в жизни молодежи: потребность, интерес, ценность / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Вестник института социологии. 2018. № 4. Т. 9. - С. 171 – 191.

13. Отчет о проведении социологического исследования (мониторинга) интеллектуальной среды (2020-й год), М. 2020. Mail_Research_2020_Full_report.pdt.

14. Ценности молодежи // Санкт-Петербургские ведомости. 2022. № 242 (7325). ВЦИОМ – www.wciom.ru (дата обращения 06.03.2024).

15. Моисеев В.В. Актуальные тренды политической и электоральной активности молодежи в России / В.В. Моисеев, Е.А. Беликова, В.Ф. Ницевич, Е.В. Злотникова, М.А. Игнатов, С.А. Боженков // Человеческий капитал, 2022, № 8 (164). - С. 152-159.

16. Петросянц Д.В. Анализ-прогноз возможностей динамики социально-политических предпочтений российской студенческой молодежи в 2018–2024 годах / Д.В. Петросянц, И.В. Юшков // Региональные проблемы преобразования экономики, № 11, 2018. – С. 72-82; DOI: 10.26726/1812-7096-2018-11-72-82.

17. Ежегодный мониторинг ценностных ориентиров современной молодежи 2022 год // Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. 2022.

Itogi_monitoringa_tsennostnykh_orientirov_molodezhi_2022_kachestvenny_eta_r.pdt. (дата обращения: 08.03.2024).

18. Корж Н.В. Проблема патриотизма среди современной молодежи в условиях геополитической напряженности / Н.В. Корж, Л.Ф. Каримова // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». 2022. Т. 10, № 4. - С. 80 – 89; URL: <http://esj.pnzgu.ru>.

19. Агапова Г.В. Патриотизм в системе ценностных ориентиров современной молодежи: его роль и значение / Г.В. Агапова, Д.Ю. Никулин // Международный научно-практический электронный журнал «Моя профессиональная карьера». Выпуск № 56 (том 1) (январь, 2024). Дата выхода: 31.01.2024. – С. 130-137.

20. Исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения; URL: <https://www.yaplakal.com/forum1/topic2588277.html> (дата обращения: 11.03.2024).

21. Федоров В. Молодежь и молодежная политика (исследование ВЦИОМ). 2021. URL: youthlib.mirea.ru/ru/resource/687 (дата обращения: 11.03.2024).

УДК 81

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ДЕНЕЖНО-ФИНАНСОВЫМ СЕМАНТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

С.К. Гураль¹, О.В. Телегина²

¹Национальный исследовательский Томский государственный университет

²Сочинский институт (филиал) РУДН

E-mail: gural.svetlana@mail.ru¹, olya-telegina@yandex.ru²

***Аннотация:** научно-исследовательская работа посвящена изучению семантики языковых единиц из сферы денежно-финансовой фразеологии, изучается категория идиоматичности и концепция идиоматических кодов. Выделяются лингвистические особенности социально-бытового общения на денежную тематику и рассматривается национально-культурная специфика фразеологических единиц в английском, русском и французском языках. Анализируются сказки как отражение национальной специфики при описании отношения к деньгам.*

***Ключевые слова:** идиома, фразеологизм, идиоматизация, синтаксическая структура, семантика.*

Мыслительная деятельность человека неустанно способствует развитию и изменению языка. Одним чрезвычайно интересным процессом, на наш взгляд, является идиоматизация. Речь клишируется, массовое речевое мышление стремится к унификации. Существует мнение, что это удобно для осуществления рутинного мышления и общения на бытовом уровне, но мешает формированию новой мысли и в целом развитию культуры. Поэтому, естественным образом, в языке происходит компрессия накопленной информации путем создания более ёмких экономных языковых единиц, более высоких уровней – вторичных, третичных кодов.

Актуальность анализа подтверждается тем, что фразеологическая единица (далее ФЕ) ярче всего демонстрирует связь языка и культуры, следовательно, анализ ФЕ позволит выделить особенности и механизмы формирования языковой картины мира представителей различных культур.

Практическая проблема заключается в том, что выделяется несколько признаков, по которым фразеологические единицы могут быть классифицированы (сочетание слов во фразеологизме, делимость (неделимость) фразеологизма, отношение фразеологизма к ядру, ближней и дальней периферии и другие признаки). Однако для анализа лингвокультурологических особенностей фразеологических единиц необходимо выделение смысловых категорий, позволяющих понять отношение представителей разных культур к изучаемому явлению.

В силу того, что современная наука приходит к пониманию разграничения между межъязыковой и внутриязыковой идиоматичностью, это приводит к выделению причин разностороннего взгляда и изучения процесса идиоматизации. Так, В.С. Виноградов, Н.Н. Курчаткина и А.В. Супрун изучают идиомы с точки зрения их внутриязыковой идиоматичности, в то время как Х. Касарес уделяет свое внимание межъязыковой.

Исследователи сходятся во мнении, что существуют общие характеристики ФЕ. Можно выделить основные свойства ФЕ:

- ФЕ несет особое значение слов и единиц, которое отличается от зафиксированного значения отдельных слов, фразеологизм может полностью изменить значения входящих в состав ФЕ языковых единиц;
- это всегда комбинация двух или нескольких языковых единиц;
- ФЕ демонстрирует постоянство/устойчивость компонентов и значения, что означает сохранение значения в различных контекстах;
- во фразеологической единице значение целого доминирует над значением отдельных частей.

Концепция идиоматических кодов. Иерархия уровней языка

В свете теории языкового знака и языкового кода мы придерживаемся понимания кода, который представляет собой генеративно-интерпретативное начало знаковой системы. Общепринято представлять иерархию языковых единиц следующим образом: уровень фонем (дистинкторы) → уровень фонем (десигнаторы) → уровень словоформ (номинаторы) → уровень слова (номинаторы) → уровень сочетаний слов (номинаторы) → уровень высказываний/предложений (коммуникаторы). Таким образом, природа идиоматического кода изучается с точки зрения рассмотрения его знакового состава. Считалось, что уровни иерархии совпадают со своей функцией, но феномен идиоматичности размывает картину, нарушает взаимно-однозначное соответствие между уровнями структурной и функциональной иерархией [10]. Данное несоответствие структурного и функционального статуса языковых единиц подтверждает вывод о том, что не существует четких границ между традиционно выделяемыми языковыми уровнями.

Следует отметить, что в результате идиоматизации лингвистические единицы не полностью видоизменяются, а сохраняют некоторые черты прежнего состояния.

Заслуживает пристального внимания, на наш взгляд, позиция Л.В. Молчковой - ученый, которая предприняла попытку описать уровни идиоматизации. Л.В. Молчкова указывает на плавный переход от уровня к уровню; выделяет переходные подуровни, на которых располагаются промежуточные единицы (имеется в виду, что они соединяют в себе свойства единиц вышележащего и нижележащего уровней): пропоземы, про-фраземы, фраземо-лексемы, лексемо-морфемы, морфемо-фонемы и лексемо-фонемы. Для более полного описания см. [10].

Парадигма идиоматических кодов предполагает изучение ФЕ без отрыва от культуры, истории, с учетом стереотипов, установок носителя определенного языка, с его ментальностью, с необходимостью выразить чувства, эмоции, дать оценку чему-либо. Так, в английском языке существует ФЕ *'for love'* в значении «бесплатно, просто так, без всякой выгоды» (что-то сделать), в английском буквально «за любовь». В русском не стоит переводить «за любовь» из-за отрицательной коннотации, что принесет полное искажение смысла.

Подытоживая вышесказанное, необходимо отметить, что есть взаимосвязь коннотативного компонента ФЕ и ее стилистической маркированности. Система словарных помет для ключевого слова ФЕ: ободрительное, неодобрительное, шутливое, уничижительное, вульгарное и др., помогает правильно ориентироваться в природе стилистической маркированности, так как предоставляется дополнительная стилистическая информация о ситуативном контексте.

Также необходимо отметить наличие таких идиоматических выражений, которые в разных контекстах приобретают другие значения. Идиоматизация ФЕ происходит в большинстве случаев благодаря тому, что человеческий мозг способен создавать ассоциации между образами, понятиями и чувствами, и вследствие этого порождать новые номинативные единицы на основе ранее существующих. В процессе идиоматизации необходимо выделить, что изменение значения слова/структуры происходит в ходе косвенной номинации, метафоризации, десемантизации, утраты мотивировки.

Изучению ассоциативных связей между основными семантическими признаками слов, включенных в состав словосочетаний, уделяется большое значение. Этап метафорического осмысления словосочетания считается наиболее продуктивным.

Лингвистические особенности социально-бытового общения на денежную тематику

Вопросами идиоматизации ученые занимаются на протяжении многих лет. Так, И.П. Сусов выделил следующее отличие - «фразеологические комплексы» (фразеологизмы) отличаются от «синтаксических комплексов» (словосочетаний с прямым значением) характером речевого функционирования [14, С. 119]. При рассмотрении бинарной оппозиции фразеологические единицы и синтаксические структуры выявляется следующая особенность – синтаксические особенности перестают ‘работать’ внутри фразеологизмов, не являются связеобразующими элементами, не трансформируются и отсутствует проницаемость [18]. Данная особенность фразеологии связана с тем, что фразеологизмы по своим структурно-семантическим свойствам в большинстве случаев проявляют тенденцию к сближению со словами: не только их лексические компоненты стремятся превратиться в морфемы, но и их синтаксическая структура тяготеет к превращению в словообразовательную. Превращаясь в словообразовательную структуру в процессе лексикализации фразеологизма, его синтаксическая структура «застывает» окончательно, что проявляется в ригидности структуры слов (нетрансформируемости, непроницаемости, незаменяемости морфем). [10].

ФЕ обладает специфическими свойствами:

- воспроизводимость фразеологической единицы означает регулярное повторение в языке и все время употребляется в одном и том же значении;

- устойчивость фразеологической единицы означает семантическую слитность и неразложимость фразеологизма на компоненты (такое сочетание, как *“on the tip of your own tongue”* нельзя разложить на отдельные слова и перевести каждое слово отдельно, в таком случае потеряется смысл);

- семантическая целостность значения фразеологической единицы связана с устойчивостью, фразеологизмы поэтому и публикуются в специальных фразеологических словарях, потому что имеют целостное значение и не могут быть переведены по отдельному значению слов;

- открытость структуры фразеологической единицы (фразеологизм сочетается с другими элементами предложения и легко употребляется в различных предложениях в сочетании с различными частями речи) [3].

Если принимать за основание классификации характер состава фразеологизмов, можно выделить следующие группы ФЕ [5]:

- 1) фразеологические единицы, образованные из слов свободного употребления, принадлежащих к активной лексике языка. Например, фразеологическая единица *“no bees, no honey; no work, no money”* понятна без перевода, все знают, что без пчел не будет меда, и без работы нет денег.

- 2) фразеологические единицы с лексико-семантическими особенностями, в которых есть слова связанного употребления, слова

устаревшие или с диалектным значением. Например, фразеологическая единица “*to send smb. to Coventry*” (бойкотировать кого-либо) не может быть понятна без словаря. Для понимания данного оборота необходимо знать значение слова “*Coventry*” (солдаты, посланные в Ковентри, подвергались бойкотированию).

Доктор филологических наук, профессор В.М. Савицкий уточнил соотношение значений терминов ‘фразеологизм’ и ‘идиома’ и предложил классифицировать лексические идиомы на основании способа, при помощи которого они демонстрируют структурные особенности: 1) фразовые идиомы; 2) фразово-лексические (переходные) идиомы; 3) лексические идиомы [11].

Исследования Гузиковой В.В. представляют интерес, так как ученый рассмотрела семантические особенности идиом английского языка, два блока семантических полей, которые непосредственно связаны с темой нашего исследования – это идиомы банковского дела и идиомы бизнеса.

В социально-бытовом общении семантической группы «Банковское дело» есть разные типы идиом, например, ‘open a bank account’, ‘close a bank account’. Смысл конкретен, понятен, не расплывчатый, термин «банк» отправляет слушателя к контексту финансов. ‘A current account’ – Деньги, которые вы хотите использовать в любое время. ‘Run on the bank’ – Стремление клиентов вынуть депозиты из банка, боясь, что он может закрыться. ‘Rate of interest’ – Сумма денег, которая взимается банком. ‘Stale cheque’ – Просроченный чек [17, С. 76].

В социально-бытовом общении семантической группы «Бизнес» отмечены следующие фразеологизмы: «a City man» - стать деловым человеком, что означает заниматься торговлей или банковским сектором и финансами. ‘A falling market’ – Цены на определенный товар снижаются или становятся ниже. ‘To go bust/to go broke’ – признать себя (свое предприятие) банкротом. ‘Bad debts’ – Долги, которые, как ожидают, не будут заплачены. ‘To buck the trend’ – Преуспевать, когда другие компании плохо ведут свои дела. ‘Business slump’ – Резкий спад бизнеса [4].

Необходимо пояснить, что аналитический строй английского языка задает определенные особенности идиомам, что является причиной образования сложных словосочетаний идиоматичного характера. Более того, для каждого языка характерны свои особые эмоционально-оценочные языковые средства. В лингвистических исследованиях паремиологического фонда четко прослеживается стилистическая маркированность ФЕ [7].

Представление о деньгах и финансах в картине мира

Лингвокультурологический подход предполагает изучение языковых процессов без отрыва от культуры и мировоззрения народа изучаемого языка.

Прежде необходимо отметить, что деньги и финансы осознаются по-разному. Финансы – понятие экономическое, это термин, и поэтому редко подвергаются метафоризации и процессу идиоматизации, в отличие от денег. Очень интересно, русский народ смог даже термин «финансы» подвергнуть процессу идиоматизации – «финансы поют романсы». Считается, что это выражение заимствовано из английского, где есть фраза "Even if your finances sing romances." Деньги подверглись глубокой идиоматизации в ходе исторического развития и поэтому так много денежных идиом: *Balance the book* - «подводить итоги, подсчитать расходы», *Bring home the bacon* - «неплохо зарабатывать», *Nest egg* – «заначка», *Cook the books* – «черная бухгалтерия», *Golden handshake* - «крупное выходное пособие», *обычно платят сотруднику, которого увольняют*, *Cheapskate* – «скряга», *Скупой платит дважды* - такой аналог можно подобрать этой идиоме, *Tighten your belt* – «стоит затянуть ремень потуже».

Самый известный в научных кругах эксперимент по изучению концепта «деньги» проводился на протяжении 1997-2000 гг. В.В. Макаровым. В опросах о значении денег в жизни принимали участие слушатели тренингово-терапевтических групп «Деньги в жизни и профессии». Эксперимент разрабатывали, проводили и изучали его результаты психотерапевты, психологи, врачи, бизнесмены, студенты. Следующие утверждения отражают, что значат деньги в жизни современного российского человека.

«Деньги - это возможность жить, не думая о мелочах.

Деньги – это средство к существованию.

Деньги – это возможность обучаться и учить детей.

Деньги - мощнейший энергетический источник.

Деньги - это причины конфликтов, войн и междоусобиц.

Двойственность денег проявляется в том, что с одной стороны они обеспечивают безопасность, но они же являются мощным источником беспокойства.

Деньги оказывают мощный стимулирующий, возбуждающий эффект. Они мотивируют.

Деньги - власть, престиж, привилегии, способность действовать, оказывать влияние на других, сопротивляться влиянию со стороны.

Деньги - один из главных регуляторов жизни в свободном обществе. Они стимулируют инициативу и информируют о ее социальной ценности.

Деньги это то, чего всегда не хватает» [9, С. 208].

Принимаем во внимание тот факт, что помимо прямого нейтрального значения денег существуют различные метафорические экспликации понимания денег в различных картинах мира.

Интерес ученых к семантическому полю «деньги» не ослабевает несколько десятилетий. В русской языковой картине мира существует метафора «деньги как вода». Рассмотрим метафорическое представление денег как воды/жидкости в русской картине мира. Метафора «деньги есть жидкость» крайне характерна и для разговорной, и для профессиональной речи: деньги утекают сквозь пальцы, рубль отпускают в свободное плавание, финансовые потоки и т.д.

Принципиальным моментом здесь являются различные способы получения результатов исследования. Антонова М.К. исследует глагольные метафоры и условно делит их на две группы: те, которые создают образ денег как независимой от человека стихии, и те, что фиксируют активную позицию человека, совершающего какие-то действия с деньгами:

1. Деньги – объект действий человека:

- получение материальной выгоды – *выжать деньги, выкачать деньги, дойная корова, впитаться, как пиявка, сосет;*

- перемещение денежных средств – *перекачивал бюджетные средства, переливать деньги в активы;*

- финансовая поддержка – *вливали много, впрыскивать большие деньги в банковскую систему, заокеанские инъекции;*

2. Деньги – независимая от человека стихия:

- поступление денег – *хлынули накопления, текли ручьем, капали небольшие деньги, стекались средства;*

- перемещение денежных средств – *часть накоплений будет перетекать, растекались по безымянным оффшорным счетам;*

- расходование, исчезновение денег – *зарботок утекал незаметно, премия растеклась, иссякли, испарились* [1, С. 8].

Таким образом, проведенный анализ позволяет говорить о том, что уподобление воде/жидкости – действительно один из регулярных способов метафорического представления денег в русской языковой картине мира, более того превалирует отрицательная коннотация, так как расходование или исчезновение денег связано с ситуацией, когда деньги заканчиваются, появляются проблемы, неконтролируемые расходы, долги. Эта ситуация обладает соответствующей оценкой и эмоцией – негативной [6].

Концепция лингвокультурологического анализа фразеологических единиц

Анализ фразеологического поля «деньги» позволяет выделить фразеологические единицы, относящиеся к ядру, к ближней периферии и к дальней периферии, что позволяет составить представление о важности и значимости понимания денег у представителей разных культур.

Важно подчеркнуть, что такой анализ также не даст необходимого смыслового компонента, который необходим для анализа отношения

представителей различных культур к деньгам. В частности, противоречивость внутреннего отношения к деньгам особенно у представителей английской культуры легко проследить на приведенных и других фразеологических единицах.

В выявлении внутреннего механизма формирования отношения к деньгам и заключается особая ценность лингвокультурологического анализа фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом в английском и французском языках. Подобный анализ позволит выявить внутренние механизмы формирования фрагмента языковой картины мира различных культур, что имеет особую ценность для когнитивной лингвистики.

В рамках проведения лингвокультурологического анализа ФЕ с денежно-финансовым компонентом в английском и французском языках можно определять принадлежность ФЕ к типам: фразеологические сращения; фразеологические единства; фразеологические сочетания; фразеологические выражения.

Определение типа ФЕ по приведенной классификации будет способствовать определению свойств ФЕ, таких как воспроизводимость, устойчивость, семантическая целостность и др.

При этом более важным для культурного анализа является разделение фразеологических единиц по элементам фразеологического поля.

ФЕ, относящиеся к ядру фразеологического поля «деньги», обычно содержат названия самих денег (рубль, доллар, франк и др.) и обычно обладают особой эмоциональной насыщенностью, выражающей отношение к деньгам.

К ближней периферии фразеологического поля «деньги» относятся такие фразеологические единицы, которые имеют в своем компоненте сему «деньги» и передают целостное значение данного явления.

К дальней периферии фразеологического поля «деньги» относятся такие фразеологические единицы, которые могут и не содержать семы «деньги», но денежный признак имплицитно присутствует в семантике фразеологической единицы, фразеологизм имеет отношение к деньгам.

Строение фразеологического поля от ядра к ближней периферии и к дальней периферии напрямую отражает, как строится концепт во внутренней языковой картине мира, что поможет определить отношение представителей изучаемых английской и французской культур к деньгам.

Однако оба вида классификации – по типам фразеологических единиц и по структуре концепта (ядро, периферия) – не дадут необходимого смыслового компонента, который необходим для анализа отношения представителей различных культур к деньгам.

Особая ценность лингвокультурологического анализа фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом в

английском и французском языках заключается в выявлении внутреннего механизма формирования отношения к деньгам. Подобный анализ позволит выявить внутренние механизмы формирования фрагмента языковой картины мира различных культур, что имеет особую значимость для когнитивной лингвистики.

Сказки как отражение национальной специфики при описании отношения к деньгам

Функционирование ФЕ в различных функциональных стилях речи было исследовано многими зарубежными и отечественными лингвистами, а именно: Дж. Лакофф, Т.А. ван Дейк, Р. Джаккендофф, В.П. Жуков, В.В. Петров, В.И. Герасимов, Г.В. Колшанский, А.А. Уфимцева, В.Н. Телия, Е.С. Кубрякова, Б.А. Серебрянников, Н.М. Шанский и др. В свете теории дискурсивного рассмотрения речевых аспектов представляется возможным изучить закономерности функционирования ФЕ в разных типах дискурса, вопрос является актуальным.

Художественный текст, а также поэтический текст - неотъемлемая часть художественного, понимается современными исследователями как отдельный мир, который создает дополнительные возможности для создания контекстуальных связей языковых единиц в тексте, вследствие чего в такой речи наиболее ярко проявляются многие выразительные возможности языка. Кроме того, ФЕ являются одним из средств, которые создают художественную образность поэтических произведений.

Сказки представляют собой результат народного речемыслительного творчества. Они отражают реальный мир сквозь призму идиоматизации и метафоризации, иносказания и поучения/наставления. Если сравнивать тексты волшебных и бытовых сказок, то для бытовой сказки характерна достоверность и детализация в обозначении предметов, составляющих картину мира. Лексические выражения фантастичности – названия фантастических субъектов, объектов, деятельности наиболее наглядные языковые репрезентации концептуальной картины мира. Метафоры и идиомы составляют ядро прагматики фантазийного в текстах сказок [12].

В каждой стране есть свои культурные особенности, которые формировались веками. Проиллюстрируем понимание и отношение к деньгам в сказках разных стран. В немецких сказках может встречаться сюжет с расточительным отношением к деньгам или демонстрацией человеческих ошибок в непонимании ценности денег, но именно это приводит человека к счастью. Сказка братьев Гримм «Ганс в счастье» тому подтверждение. Сказка демонстрирует философскую мысль о простоте бытия, которое и приносит счастье, о свободе без тяжести бремена, например народная мудрость: «Простой человек всегда счастлив», «Не в деньгах счастье», «Свобода дороже денег» и т. п. В Германии имеется обширная сеть кафе-ресторанов быстрого питания «Счастливый Ганс».

Метафоричность сказок позволяет посмотреть на ошибки со стороны, научиться, сделать выводы и принимать правильные решения.

«Дик Уиттингтон и его кошка» - английский фольклор, в котором материальный достаток понимается, как награда, посланная судьбой, удача, сопутствующая добропорядочному человеку. Большое внимание уделяется удаче, разбогатеть можно по воле случая. Дик отдал на продажу своего кота, а через год купец привез за него Дику шкатулку, полную золота и драгоценных камней. Также описывается доброта, ум, прозорливость в торговле, даже бескорыстие и отсутствие злого умысла, он отдал кошку без умысла выручить много денег, больше для помощи с крысами. Дик нашел счастье в том, что продал единственное свое имущество - кошку, но в данной культуре это положительный пример.

В русских народных сказках прослеживается бескорыстие, «отпусти, мол, пригожусь», доброе дело важнее денег. В русских сказках путь к счастью – доброта. Именно доброта, а не торговый расчет. В этом и заключается мораль, можно сказать, педагогическая ценность, которую народ через сказки хочет передать последующим поколениям. Русская народная сказка «Клад» гласит: «не желай чужого, тогда и плохо не будет». Сказка о человеческой жадности и порочности, что приводит к печальным последствиям.

В силу того, что именно символы оказывают мощное воздействие на читателя/слушателя сказки, их, наравне с ФЕ, следует изучать в ходе лингвокультурологического анализа, так как они концентрированно выражают культурные ценности и смыслы в языковой форме. Культурно значимый символизм сказки тесно связан с системой убеждений и моральных ценностей [13].

Особенности описания ядра и периферии концептуального поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом на английском и французском языках. Ход исследования

В настоящей работе проводится группировка фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом на английском и французском языках по фразеологическим полям. Фразеологическое поле, как отмечалось ранее, включает ядро, ближайшую периферию и дальнюю периферию.

При этом каждая фразеологическая единица определялась по классификации фразеологических единиц В.В. Виноградова.

1. Характеристики ядра «Money (деньги)» в английском языке и «Argent (деньги)» во французском языке.

Некоторые фразеологические единицы данного фразеологического поля имеют двойное значение, например, фразеологизм «*hot money*» означает не просто «горячие деньги», но «деньги, добытые нечестным

путем», поэтому фразеологизм может быть включен и в другое фразеологическое поле.

Большая часть единиц относится к фразеологическим сращениям.

Фразеологические сращения переводятся, как устойчивые обороты:

«*And, even if he makes a mint of money, he'll never lend any shine and sparkle to Tara, like your father did*» - «И даже если он наживет кучу денег, он никогда не наведет в Таре такого шика и блеска, как было при твоём отце» [2].

Можно увидеть, что при переводе применяется фразеологический эквивалент для перевода фразеологической единицы «*mint of money*», выбирается оборот на русском языке «куча денег» или «горы денег».

«*I must not leave it to be supposed that we were ever a great House, or that we made mints of money*» - «Не следует полагать, что наш торговый дом чем-нибудь прославился или что мы загребали горы денег» [2].

При переводе используются фразеологические эквиваленты.

Фразеологические единства во французском языке также переводятся при помощи фразеологических эквивалентов или аналогов:

«*Au lieu de ça, tu dépenses une somme folle pour devenir un clone de Hamlin*» - «А вместо этого, тратишь Бог знает сколько денег, превращая себя в клон Хэмлина» [Французско-русский]. В данном случае применяется аналог, и «*somme folles*» переводится при помощи фразеологического аналога, как «Бог знает сколько денег».

«*Tu te feras un argent fou*» - «Заработаешь кучу денег» [16].

2. Проанализируем ближайшую периферию фразеологических полей: «Dollar (доллар)» и «Pound (фунт стерлингов)» в английском языке и «Franc (франк)» во французском языке.

Фразеологическое сочетание “*Watch the pennies and dollars will take care of themselves*” - Присматривай за пени, и доллары позаботятся сами о себе.

Фразеологическое единство “*big bucks*” - большие баксы, бешеные деньги; *a day late and dollar short* - днем позже и доллар короче.

В случае употребления фразеологической единицы фразеологического поля «dollar» можно отметить, что не встречается фразеологическое сращение.

Большая часть фразеологических единиц может быть разложена на элементы и может быть переведена по отдельности. Также в некоторых фразеологических единицах смысл может быть понятен представителю другой языковой культуры без специального фразеологического словаря.

Фразеологическое сращение *Pound note* - Фунт (банкнота в один фунт стерлингов).

Фразеологическое единство: *Pounds, shillings and pence* - Фунты, шиллинги, пенни (деньги), *In for a penny, in for a pound* - Отдал пенни, придется отдать и фунт.

Фразеологические единицы ФП «Pound (фунт стерлингов)» чаще представляют фразеологическое единство и могут быть переведены с общим значением (без учета фразеологического эквивалента).

Однако некоторые единицы представляют собой фразеологическое сращение, как «round note», когда человек другой языковой культуры не может догадаться, что выражение означает банкноту в один фунт.

Фразеологическое сращение: *Franc baladin* - шут гороховый, *Franc comme un merle* - душа нараспашку.

Фразеологические единицы ФП «Franc (франк)» преимущественно относятся к фразеологическому сращению и не могут быть разложены на элементы, переводятся при помощи фразеологического эквивалента.

3. Исследование дальней периферии фразеологического поля.

Важно также отметить, что в английской культуре и во французской культуре деньги могут образовывать фразеологические поля, вообще не связанные с деньгами. Такие же группы образуются и в русском языке. Деньги часто ассоциируются с такими явлениями, как «еда», «цвет», «запах» (деньги не пахнут) и другие явления, не относящиеся к деньгам.

В частности, фразеологические единицы, обозначающие деньги, могут быть объединены во фразеологическое поле «еда».

Фразеологическое сращение: *Money for jam* - «Деньги на варенье» (легкий способ заработать деньги), *Have one's bread buttered for life* - Жизнь намазана маслом (обеспеченность деньгами), *Be in chips* - «Быть в фишках» (стать богатым неожиданно), *Reach as cream* - «Намазано сливками» (символ богатой жизни), *A sugar daddy* - «Сладкий папочка» (богатый спонсор, партнер).

Все фразеологические единицы фразеологического поля «Еда» в английском языке относятся к фразеологическим сращениям, то есть являются устоявшимися, устойчивыми выражениями. Данные фразеологические единицы нельзя разложить на составляющие и перевести компоненты по отдельности, при переводе используются фразеологические словари.

Кроме фразеологического поля «Еда» в английском языке встречаются и другие, менее заметные группы, в частности, «деньги» называют именами президентов в зависимости от размера купюры и какой портрет президента на ней изображен (*Benjamins, George Washingtons, Grants*) и другие группы.

В английском языке деньги обозначаются, как «Cabbage (капуста)» по ассоциации с цветом, как «Grease (жир)», что обозначает изобилие.

Фразеологические единицы, обозначающие деньги, фразеологического поля «Еда» во французском языке: *Ble'* - *Зерно, зерновой хлеб*, *Galette* - *Лепешка, галета, звонкая монета*, *Oseille* - *Щавель (деньги)* по аналогии с «капустой» в английском языке (фразеологическое сращение).

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом в английском и французском языках объединяются во фразеологические поля. Фразеологические поля единиц с денежно-финансовым компонентом в английском и французском языках представлены тремя уровнями – ядро, ближайшая периферия и дальняя периферия. Причем, фразеологические поля могут формироваться по обозначениям денег и по словам, не имеющим отношения к деньгам. Распространенными являются фразеологические поля, образованные по различным обозначениям денег в каждой культуре.

Аналитический обзор национально-культурной специфики фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом

Остановимся подробнее на анализе функциональных свойств лексических компонентов идиоматичных сочетаний слов, позволяющем установить семиотический и лингвистический статус этих компонентов.

Далее был проведен анализ по семантическим группам, объединяющим фразеологические единицы со сходным значением. Фразеологические единицы в языковом сознании носителей английского языка формируются в блоки коннотативных приращений разных значений.

1. В рамках фразеологического поля «Деньги – тяжелый труд, работа» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом в английском языке: *Money doesn't grow on trees* - *Деньги не растут на деревьях* (фразеологическое сращение).

Все единицы фразеологического поля «Деньги – тяжелый труд, работа» являются фразеологическими сращениями и переводятся только при помощи специальных фразеологических словарей. Хотя значение понятно без перевода, фразеологические единицы нельзя разложить на компоненты и перевести по отдельности, также нельзя заменить компоненты. Такие выражения являются устойчивыми и закрепленными в национальном сознании.

2. В рамках фразеологического поля «Деньги – изобилие, благосостояние» были выделены фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом в английском языке: *The golden eggs* - *Золотые яйца*, *The golden calf* - *Золотой телец* (фразеологическое сращение).

3. В рамках фразеологического поля «Деньги требуют бережного отношения» были выделены фразеологические единицы: *Penny and penny laid up will be many* - *Копейка рубль бережет*, *A fool may earn money, but it*

takes a wise man to keep it - Глупец зарабатывает деньги, а мудрец хранит (фразеологическое сращение).

Фразеологические единицы фразеологического поля «Деньги требуют бережного отношения» относятся к ядру фразеологического поля «деньги», и обладают яркой эмоциональной окраской. В формировании таких фразеологических единиц четко выражается отношение представителей английской национальной культуры к деньгам, которые нужно бережно хранить.

4. В рамках фразеологического поля «Деньги – зло, грязь, обман» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом в английском языке: *Money is the root of all evil* - Деньги – корень всего зла; *Muck and money go together* - Грязь (навоз, мерзость) и деньги ходят вместе (фразеологическое сращение). *Money is welcome though it come in a dirty clout* - Деньги желанны, даже если они завернуты в грязную тряпку; *To have money is a fear, not to have it is a grief* - Имеешь деньги – опасаясь, не имеешь – скорбишь (фразеологическое единство).

Деньги воспринимаются, как зло, фразеологические единицы данного фразеологического поля выявляют негативные смыслы, соотносят деньги со злом, несчастьем, пороком, недостатком; поступки, которые связаны с деньгами, определяются как злые, дурные, пагубные, порочные.

Неоднозначное отношение к деньгам четко проявляется во ФЕ фразеологическое поле «Деньги – зло, грязь, обман».

Неоднозначность выражается в том, что деньги признаются злом и чем-то нечистым, но отсутствие денег вызывает скорбь и печаль. Деньги связаны с грязью, навозом, но при этом деньги не становятся менее желанными и отсутствие денег воспринимается, как отрицательное явление [15].

5. Деньги в английской культуре часто представляются, как нечто, имеющее власть, силу. В рамках фразеологического поля «Деньги – власть, сила» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом в английском языке: *Money makes the world go round* - Деньги правят миром; *Money talks* - «Деньги говорят» (с деньгами можно обо всем договориться) (фразеологическое сращение). *To angle with a silver hook* - Деньги открывают все двери; *Things are obedient to money* - Все подчиняется деньгам (фразеологическое единство). *Money will do more than my lord's letter* - Деньги делают больше, чем письмо милорда (фразеологическое сочетание).

Приведенные примеры фразеологических единиц относятся к ядру фразеологического поля «деньги» и содержат сему «деньги», выражают прямое (не косвенное) отношение представителей культур к деньгам.

Деньги в английской картине мира представляют собой силу, которой на самом деле подчиняется все. Деньги представлены, как «нечто

всемогущее», как «лекарство от всех болезней», как помощь в любой ситуации, как средство, которое отвечает на все вопросы и может решить все проблемы.

6. В рамках фразеологического поля «Деньги – вложения, инвестиции» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом в английском языке: *Money spent on the brain is never spent in vain* - *Деньги, истраченные на образование, никогда даром не пропадают* (фразеологическое сращение). *Money is the sinews of (love as well as of) war* - *Деньги – это сухожилия, как любви, так и войны* (фразеологическое единство).

Подчеркивается тот факт, что деньги двигают как любовь, так и войны, косвенно фразеологизм также подчеркивает особую власть денег.

7. Отсутствие денег представляет собой отдельное фразеологическое поле, включающее фразеологические единицы, которые выражают все негативные смыслы, связанные с отсутствием денег в английской культуре.

В рамках фразеологического поля «Отсутствие денег» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом в английском языке: *A light purse is a heavy curse* - *Хуже всех бед, когда денег нет* (фразеологическое сращение). *A light purse makes a heavy heart* - *Когда кошелек легок – на душе тяжело* (фразеологическое единство).

В данных фразеологических единицах, которые относятся к ядру фразеологического поля, легкость кошелька (отсутствие в кошельке денег) является своего рода тяжелым бременем. Отсутствие денег всегда имеет негативную эмоциональную окраску (горечь, печаль) [8].

Несмотря на то, что отсутствие денег представлено с ярко выраженной негативной эмоциональной окраской, деньги воспринимаются и как зло, что также ярко выражено в английской языковой картине мира.

8. В рамках фразеологического поля «Деньги – средство оплаты» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом в английском языке: *Good payer is master of another's purse* - *Тот, кто всегда платит – хозяин кошельков других людей* (фразеологическое сращение). *He who pays the piper calls the tune* - *Тот, кто платит, тот и заказывает музыку* (фразеологическое единство).

9. Отрицание ценности денег отражают мысль, что деньги не являются главной ценностью, в жизни существуют более значимые вещи (такие как здоровье, счастье, то, что нельзя купить за деньги).

В рамках фразеологического поля «Отрицание ценности денег» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом в английском языке: *Good name is better than riches* - *Добрая слава лучше богатства* (фразеологическое сращение). *Health is better than*

wealth - *Лучше быть здоровым, чем богатым* (фразеологическое единство).

Во французском языке фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом были разделены по фразеологическим полям.

1. В рамках фразеологического поля «Деньги – тяжкий труд, работа» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом во французском языке: *Pas d'argent, pas de Suisse* - «*Нет денег, нет швейцарцев (нет слуг)*» даром ничего не сделают (фразеологическое сращение). *Retier beaucoup d'argent* - *Вести крупные денежные операции* (фразеологическое сочетание). *Tirer un grand denier de qch* - *Вытащить «большой динар» из чего-либо, извлечь хороший барыш* (фразеологическое единство).

Во французском языке не так много фразеологических единиц, обозначающих, что за деньги надо много трудиться. Гораздо больше таких единиц в английской национальной культуре, в англоязычной и особенно в американской культуре четко представлено фразеологическое поле, обозначающее, что деньги – это тяжкий труд. В русском языке данное явление выражается такими фразеологическими единицами, как «Без труда не выловишь рыбку из пруда». Однако во французском языке в большей мере речь идет о барыше, о выгоде, но не о тяжком труде.

2. В рамках фразеологического поля «Деньги – изобилие, богатство, золото» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом во французском языке: *Rouler sur (l'or et sur) l'argent* - *Не знать счета деньгам, купаться в деньгах*; *Etre cousu d'or* - *Быть сшитым из золота* (фразеологическое сращение).

3. Деньги, как выгодный партнер, представлены только во французском языке, что выражается во фразеологических единицах: *Mettre de l'argent du cote de l'epree* - *Жениться на деньгах* (фразеологическое сращение). *Faveurs, femmes et le deniers font de vachers chevaliers* - *С женщинами, милостями и деньгами всего можно добиться* (фразеологическое сочетание).

Фразеологическая «*Mettre de l'argent du cote de l'epree*» относится к ядру фразеологического поля и содержит сему «деньги», фразеологизм имеет переносное значение – жениться на том, у кого есть деньги.

4. В рамках фразеологического поля «Деньги – движение, обращение денег» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом во французском языке: *Un sou amene l'autre* - *Один су приводит другой* (фразеологическое сращение). *Monnaie-fiduciaire* - *Обращение денег* (фразеологическое единство).

5. В рамках фразеологического поля «Деньги – обман, надувательство» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом во французском языке: *Monnaie de singe* -

Монета обезьян, ужимки (фразеологическое сращение). *Vendre a` beaux denier comptants* - *Продать за деньги, перехитрить кого-либо* (фразеологическое единство).

Во французской картине мира в большей мере, чем в английской и русской культурах, можно отметить и такое явление, как неоднозначное отношение к деньгам, деньги представляются в некотором роде, как живое существо, которое может управлять человеком.

6. В рамках фразеологического поля «Деньги – живое существо» были выделены следующие фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом во французском языке: *L`argent est un mauvais maitre et un bon serviteur* - *Деньги – плохой хозяин, но хороший слуга; Franc comme l`or* - *Рубаха-парень* (фразеологическое сращение).

Можно отметить, что есть универсальные фразеологические поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом и в английском, и французском языках. В обеих культурах представлены фразеологические поля «Деньги – изобилие, благосостояние, богатство» и немного похожие поля «Деньги – тяжкий труд, работа». Однако в английском языке есть фразеологические поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом, которых нет во французском языке и наоборот.

Результаты исследования и выводы

В английском языке наиболее часто встречающимися фразеологическими единицами с денежно-финансовым компонентом являются единицы фразеологического поля «Деньги – власть, сила» (44 % от общего количество изученных фразеологических единиц).

На втором месте находятся единицы фразеологического поля «Деньги – бережное отношение» (23,4 % от общего количество изученных фразеологических единиц), «Деньги – зло, обман» (1,33 % от общего количество фразеологических единиц), «Снижение ценности (13,3 %).

Следовательно, для англоязычной культуры деньги в большей мере представляют собой источник власти и силы, при этом к деньгам выражено бережное отношение (деньги нужно собирать и хранить).

Противоречивым является отношение к деньгам, как к злу и обману (несмотря на признаваемую в англоязычной культуре власть и силу денег). Кроме того, значимость денег в англоязычной культуре снижается одновременным отрицанием ценности денег перед другими явлениями.

Во французском языке часто встречающимися фразеологическими единицами с денежно-финансовым компонентом являются единицы фразеологического поля «Деньги – богатство, благосостояние» (18,8 % от общего количество изученных фразеологических единиц), «Деньги – движение, обращение» (18,7 %), «Деньги – обман, надувательство (18,8 %).

Необходимо обратить внимание, что в англоязычной культуре есть фразеологические поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом, которых нет во французском языке и наоборот.

Только для англоязычной культуры характерно негативное отношение к отсутствию денег и снижению ценности денег. Противоречивым является отношение к деньгам, как к злу и обману (несмотря на признаваемую в англоязычной культуре власть и силу денег). Кроме того, значимость денег в англоязычной культуре снижается одновременным отрицанием ценности денег перед другими явлениями.

Только для французской культуры характерно отношение к деньгам, как к выгодному партнеру и отношению к деньгам, как к живому существу.

Можно отметить, что есть универсальные фразеологические поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом и в английском, и французском языках. В обеих культурах представлены фразеологические поля «Деньги – изобилие, благосостояние, богатство» и немного похожие поля «Деньги – тяжкий труд, работа». Однако в английском языке есть фразеологические поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом, которых нет во французском языке и наоборот.

Анализ видов фразеологических единиц важен тем, что большая часть фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом являются фразеологическими сращениями (67,8 %), неразложимыми и наиболее устойчивыми единицами в языке. Фразеологическое единство – 28,6%, фразеологическое сочетание – 3,6%. Отношение у представителей англоязычной и французской культуры к деньгам складывается долгий период времени и является очень устойчивым. Следовательно, выявленные тенденции отношения к деньгам в англоязычной и французской культуре относятся к прочно сформированным национально-культурным концептам.

Всего в работе было выделено 84 фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом в английском и французском языках. Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

В рамках проведения лингвокультурологического анализа фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом в английском и французском языках можно определять принадлежность фразеологической единицы к типам: фразеологические сращения; фразеологические единства; фразеологические сочетания; фразеологические выражения.

Определение типа фразеологической единицы по приведенной классификации будет способствовать определению свойства ФЕ, таких как воспроизводимость, устойчивость, семантическая целостность и др.

При этом более важным для культурного анализа является разделение фразеологических единиц по элементам фразеологического поля.

ФЕ, относящиеся к ядру фразеологического поля «деньги», обычно содержат названия самих денег (рубль, доллар, франк и др.) и обычно обладают особой эмоциональной насыщенностью, выражающей отношение к деньгам.

К ближней периферии фразеологического поля «деньги» относятся такие фразеологические единицы, которые имеют в своем компоненте сему «деньги» и передают целостное значение данного явления.

К дальней периферии фразеологического поля «деньги» относятся такие фразеологические единицы, которые могут и не содержать семы «деньги», но денежный признак имплицитно присутствует в семантике фразеологической единицы, фразеологизм имеет отношение к деньгам.

Строение фразеологического поля от ядра к ближней периферии и к дальней периферии напрямую отражает, как строится концепт во внутренней языковой картине мира, что поможет определить отношение представителей изучаемых английской и французской культур к деньгам.

Однако оба вида классификации – по типам фразеологических единиц и по структуре концепта (ядро, периферия) – не дадут смыслового компонента, который необходим для анализа отношения представителей различных культур к деньгам. Особая ценность лингвокультурологического анализа фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом в английском и французском языках заключается в выявлении внутреннего механизма формирования отношения к деньгам. Подобный анализ позволит выявить внутренние механизмы формирования языковой картины мира различных культур, что имеет ценность для когнитивной лингвистики.

ФЕ с денежно-финансовым компонентом в английском и французском языках объединяются во фразеологические поля. Фразеологические поля единиц с денежно-финансовым компонентом и в английском языке, и во французском языках представлены тремя уровнями – ядро, ближайшая периферия, и дальняя периферия. Причем, фразеологические поля могут формироваться по обозначениям денег и по словам, не имеющим отношения к деньгам. Распространенными являются фразеологические поля, образованные по различным обозначениям денег в каждой культуре.

В английском языке были выделены фразеологические поля:

- «money»,
- «dollar»,
- «penny»,
- «pound»

Во французском языке были выделены фразеологические поля:

- «argent»

- «franc»
- «sou»
- «monnaie».

В работе проведен анализ по семантическим группам, объединяющим фразеологические единицы со сходным значением. Фразеологические единицы в языковом сознании носителей английского языка формируются в блоки коннотативных приращений разных значений. Все фразеологические единицы с денежно-финансовым компонентом образуют фразеологические поля и в английском языке, и во французском языке.

В английском языке были выделены следующие фразеологические поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом:

1. «Деньги – тяжелый труд, работа».
2. «Деньги – изобилие, благосостояние».
3. «Деньги требуют бережного отношения».
4. «Деньги – зло, грязь, обман, нечистые деньги».
5. «Деньги – власть, сила».
6. «Деньги – вложения, инвестиции».
7. «Отсутствие денег».
8. «Деньги – средство оплаты».
9. «Отрицание ценности денег».

Во французском языке были выделены фразеологические поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом, отличающиеся немного от английского языка:

1. «Деньги – тяжелый труд, работа».
2. «Деньги – изобилие, благосостояние».
3. «Деньги – выгодный партнер».
4. «Деньги – движение, обращение денег».
5. «Деньги – обман, надувательство».
6. «Деньги – живое существо».

В работе был сделан вывод, что существуют универсальные фразеологические поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом в английском и французском языках. Так, в обеих культурах представлены фразеологические поля «Деньги – изобилие, благосостояние, богатство» и немного похожие поля «Деньги – тяжелый труд, работа». Однако, в английском языке есть фразеологические поля фразеологических единиц с денежно-финансовым компонентом, которых нет во французском языке и наоборот.

Исследованные ФЕ обладают признаками воспроизводимости, структурно-семантической устойчивости и целостности, идиоматичности, а также разговорной стилистической маркированностью и экспрессивностью. Все это свидетельствует о том, что данные синтаксические конструкции относятся к фразеологическим ресурсам

современного состояния английского, русского и французского языков. Они характеризуются высокой частотностью функционирования в разговорной речи и способствуют повышению эффективности процесса коммуникации, придавая общению непринужденный характер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, М.К. Метафорическое представление денег как воды / жидкости в русской языковой картине мира // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. №372.

2. Большой англо-русский фразеологический словарь (Кунин А.В.). – 3-е изд., стереотип. - Москва: Русский язык, 2001. – 945 с.

3. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – Москва: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.

4. Гузикова, В.В. Семантические особенности идиом английского языка // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2020. № 08 (64).

5. Исаева, Л.А., Майоренко И.А. Национально-культурные особенности концепта «деньги» (на материале русской, английской и французской фразеологии) // Вестник Таганрогского института управления и экономики, 2005, №1. С.53-60.

6. Карпухина, Н.М. Лексико-семантические процессы в русской терминологии товарно-денежного обращения : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2007. 393 с

7. Кубрякова, Е. С. Типы языковых значений: семантика производного слова / Отв. ред. Е. А. Земская. – 2-е изд. – Москва: URSS, 2008. – 198 с.

8. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учебное пособие. – 3-е изд. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.

9. Макаров, В. В. Избранные лекции по психотерапии. — М., 2000.

10. Молчкова, Л.В. Идиоматизация как способ компрессии информации // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2012. №2 (16). С. 125-128.

11. Савицкий, В.М. Специфика лексических идиом // Самарский научный вестник. 2013. № 1(2). С. 38-40.

12. Смирнов, А.В. Языковая картина мира английской народной сказки в системе имени существительного // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2005. №3. URL:

13. Соловьева, Н.В. Семиотика русских и британских народных сказок // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №4. С. 423-428.

14. Сусов, И. П. О некоторых аналогиях между объектами фразеологии и синтаксиса / И. П. Сусов // Проблемы устойчивости и вариантности

фразеологических единиц. Вып. 2. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ин-та, 1972. – С.117–120.

15. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

16. Французско-русский фразеологический словарь / Сост. Переверзева Е.Ф. – М.: Флинта, 2020. – 280 с.

17. Хошовская, Б. Идиоматические выражения в деловом английском языке. – СПб: Издательство «Лань», 1997. – 160 с.

18. Palmer, F. Idioms / F. Palmer / Palmer, F. Semantics: A New Outline. – М. : Vysšaya Škola, 1982.– P. 64–65.

УДК 378.2

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ПРОФЕССИОНАЛА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Т.А. Баклашова¹, Р.А. Валеева²

^{1,2}Казанский федеральный университет

E-mail: ptatyana2011@mail.ru¹, valeykin@yandex.ru²

***Аннотация:** в статье выявляются и аргументируются компетентностные модели современного учителя в странах Северной Америки (США, Канада) и Западной Европы (Великобритания, Германия и Нидерланды) с учетом требований национальных, региональных и институциональных образовательных стандартов, профессиональных стандартов педагога. В работе представлены сценарии восьми компетентностных моделей современного педагога в США, Канаде, Великобритании, Германии, Нидерландах, предопределяющих процесс теоретико-практической подготовки будущих учителей в высокорейтинговых вузах развитых систем педагогического образования. Результаты исследования могут быть учтены при формировании образовательной политики в области подготовки педагогов в РФ, принятии конкретных решений в сфере организации педагогического образования, разработке основных профессиональных образовательных программ, учебных планов, рабочих программ дисциплин, практик, отборе технологий обучения учителей в вузах. Материалы исследования могут быть использованы при дизайне спецкурсов по сравнительной педагогике в соответствующих учебных заведениях, на программах повышения*

квалификации, в организации научно-исследовательской работы будущих преподавателей педагогической высшей школы, а также как материал для дальнейшего сравнительно-педагогического анализа.

Ключевые слова: *учитель, профессионал, стандарт, компетенция, модель, микромодуль, университет*

Практическая подготовка будущего учителя, ее контент и технологии реализации предопределяются компетентностными моделями выпускника вуза, современного учителя, готового к качественной реализации профессионально-педагогической деятельности. Университеты стран Северной Америки и Западной Европы держат ориентир на формирование необходимых компетенций будущих педагогов в рамках реализации теоретико-практического обучения в университете. На современном этапе развития педагогического образования большинство участников образовательного процесса, от педагогов-практиков до политиков в образовании, признают факт невозможности качественного развития и формирования необходимых компетенций у обучающегося студента на уровне бакалавриата. В силу вышеуказанного отличительной особенностью процесса становления системы подготовки педагогических кадров в XXI веке становятся: усложнение ее структуры с добавлением в сет обязательных для профессиональной сертификации уровней магистратуры, аспирантуры, интернатуры как индукционного периода, клинической практики сродни медицинскому образованию; вариативность в стандартах (требования к студенту-педагогу, завершающему программу начального педагогического образования; требования к работающему учителю; требования к повышению квалификации в процессе построения карьеры педагога; требования к лидерам, руководителям ОО).

Увеличение продолжительности теоретико-практической подготовки будущих учителей, ее реализация в условиях полноценного школьно-университетского партнерства, развитого института наставничества на базе школ профессионального развития, четкий ориентир на потребности современной ОО, актуальные запросы государства и социума, набор необходимых к формированию компетенций позволяют в совокупности обеспечить качество подготовки студентов-педагогов.

Определение компетенций к освоению будущими учителями в течение курса обучения в университете неизбежно сопрягается с понятием стандарта в педагогическом образовании. При этом важно отметить тот факт, что сегодня стандарт предопределяет качество подготовки педагога, а не минимум необходимых к освоению знаний и навыков. Наиболее ранние свидетельства разработки и применения профессиональных стандартов для учителей в XX в. находим в опыте США (1946 год). Именно в это году там создается Национальная комиссия по

педагогическому образованию и профессиональным стандартам. Здесь ценным представляется, во-первых, стремление к разработке национальных, единых стандартов в отношении педагогического образования; во-вторых, повышение статуса профессии педагога в стране посредством стандартизации образования. Дискуссии о необходимости стандартов в педагогическом образовании, практической подготовки педагога ведутся и на современном этапе развития образовательных систем; они варьируются от сомнений в их необходимости до обсуждения их содержания, форматов.

Особое место в вышеуказанном дискуссионном поле занимают вопросы о том, каким образом стандарты должны, могут и будут использоваться теми, кто входит в педагогическую профессию, а также теми, кто находится вне ее (субъекты педагогического образования). Так, например, исследователи П. Хадсон, К. Гроув (2009) [9] и Туинамуана (2011) [17] отмечают, что не хватает эмпирических доказательств того, что профессиональные стандарты с указанными наборами компетенций к овладению действительно повышают качество преподавания. Существуют и противоположные точки зрения, отражающие мысль о том, что профессиональные стандарты являются своеобразным способом обучения и обеспечения качества преподавания [12]. Американский исследователь и педагог-практик Линда Дарлинг Хаммонд (1998) выражает мнение, что стандарты «не являются панацеей для решения образовательных проблем» [6, стр. 9]; ученый Харгривс (2000) предупреждает о том, что «...определение профессиональных стандартов в научном и техническом ключе (стандарты в отношении знаний и умений) может привести к принижению, игнорированию или вытеснению не менее важных эмоциональных аспектов работы учителей, таких как страсть к преподаванию и забота об обучении и жизни учеников» [8, стр. 152]. Данная дискуссия, отражающая позицию ученых и педагогов-практиков, не умаляет развитие тенденции стандартизации педагогического образования, практической подготовки будущих учителей; профессиональные стандарты для учителей рассматриваются, разрабатываются и внедряются во всем мире в различных формах и их часто обосновывают тем аргументом, что они повышают качество преподавания и, в свою очередь, улучшают результаты усвоения знаний, умений и навыков учащимися [4; 5].

Обращение к вопросу компетентностных моделей современного учителя целесообразно начинать с трактовки понятий «компетенция» и «компетентность» в отечественной и зарубежной педагогической науке, компетентностного подхода в подготовке специалистов педагогического профиля в России и за рубежом.

Исследователь А.В. Хуторской указывает на тот факт, что «компетенция» и «компетентность» не различаются в английском языке и имеют единое значение [1, стр. 86]. Действительно, эти два понятия не различаются в нормативно-правовой документации Евросоюза. Так, на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», который прошел в Берне (1996 г.), компетенция (competence) была определена и внесена в основные документы как «общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий». Важно отметить, что, анализируя значение, которое было вложено в понятие “competence” европейскими методологами, целесообразнее и точнее было бы осуществить перевод названия симпозиума как «Ключевые компетентности для Европы», однако этот документ в отечественной педагогической науке обозначается через понятие «компетенции».

Существуют некоторые отличия между значениями слов “competence” и “competency”, которые в толковых словарях английского языка представлены как синонимы и обозначают навык, который необходим на конкретной работе для выполнения определенной задачи; способность делать что-либо хорошо, на высоком профессиональном уровне. Таким образом, два разных слова передают одно и то же значение, будучи неодинаковыми по форме и происхождению. Причем в определенное противоречие вступают коннотации этих слов, поскольку «навык, необходимый на конкретной работе для выполнения конкретной задачи» и «способность делать что-либо на высоком профессиональном уровне» представляют собой довольно равновесные понятия в силу того, что «высокий профессиональный уровень» выходит далеко за пределы рамок, стандарта, сопряжен с понятием «профессионализма» и предполагает системность, эффективность и надежность в выполнении сложной деятельности в самых разнообразных условиях.

Первое значение (конкретный навык – конкретная работа – конкретная задача) в большей степени можно соотнести с профессиональными функциями специалистов технического профиля, где компетентностное поле сопряжено с конкретным производственным функционалом, не требующим использования индивидуального, системно-деятельностного, творческого и других подходов, являющихся критически важными в работе педагога, отличающейся своей многомерностью и изменчивостью, ориентиром на обучающихся и их родителей; учетом требований руководства ОО, установок воспитанников, их ценностей и смыслов, используемых технологий и т. д.

Изучение зарубежных научных статей по педагогическому образованию, практической подготовке педагога свидетельствует в пользу более частого использования слова “competence” [2; 11; 13], которое может

обозначать по смыслу как собственно необходимые требования к подготовке педагога в вузе, так и способность к эффективной реализации учителем своей профессионально-педагогической деятельности. При этом в ряде работ находим использование слова “competency”, а не “competence”, с описанием сложного компетентностного поля, необходимого к овладению современными студентами-учителями в ходе теоретико-практической подготовки; также есть исследования, посвященные обоснованию разницы между понятиями «компетенция» и «компетентность» [10; 15; 16]. Зарубежными исследователями, так же, как и российскими, идентифицируются различия между этими понятиями: в их работах указывается, что компетенция учителя включает в себя сквозное знание содержания, контента; компетентность же в основном включает в себя стратегии, понимание психологии обучающегося и особенностей процесса обучения. Ученые И. Драммонд, И. Никсон, Дж. Уилтшир определяют компетентность педагога как сложный набор отношений между действиями человека [7].

Анализ и синтез зарубежной источниковедческой базы позволил нам определить различия, на которые указывают исследователи в своих работах: 1) компетенция относится к способности человека выполнять определенную задачу, в то время как компетентность связана с процедурой, реализуемой человеком при выполнении профессиональной задачи; 2) компетенция оценивается на основе навыков и знаний, которыми обладает человек, в то время как компетентность направлена на оценку поведенческих аспектов человека. Таким образом, базис компетенции – это навыки, а компетентность базируется на поведенческих аспектах; 3) компетенция – слово, которое широко используется как в формальных, так и в неформальных ситуациях; в противовес этому компетентность используется в профессиональных сферах; 4) компетенция фокусируется на более важных навыках новичков, только входящих в профессию (лидерство, управление временем, общение, навыки межличностного общения и т. д.). Компетентность смещена в сторону поведенческих качеств человека (честность, добросовестность, дисциплина и т. д.) и является характеристикой профессионала; 5) как компетенция, так и компетентность обозначают предмет, но первое понятие имеет более масштабное применение и использование по сравнению со вторым.

Таким образом, заключаем, что дифференциация двух вышеназванных понятий осуществляется как в отечественной, так и зарубежной науке при изучении проблем педагогического образования, при этом компетенция приобретает функциональный характер, оценивается на основе знаний, умений и навыков, имеет широкую применяемость на практике, характерна для новичков-педагогов в профессии, используется в более широком профессиональном поле. Компетентность, напротив, связана с

владением процедурами профессионально-педагогической деятельности, умением действовать в условиях непредсказуемости, оценивается на основе поведенческих аспектов, имеет достаточно узкую применимость в профессии, носит специализированный характер.

Впервые понятие образования, ориентированного на компетенции (competence-based education – CBE), появилось в Соединенных Штатах Америки в 70-х гг. прошлого столетия в сопряжении с обоснованием термина «компетенция», используемого применительно к теории языка. Значение компетенции трактовалось Н. Хомским как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека», т. е. компетенция была возведена в ранг развивающейся способности, связанной с накоплением опыта профессионально-педагогической, социальной деятельности [3, стр. 4]. В современных обозначениях компетентного подхода к образованию будущего педагога находим указание на то, что он позволяет обучающимся продвигаться вперед на основе их способности овладеть навыком или компетенцией в своем собственном темпе независимо от среды. В научных работах указывается, что данный подход позволяет адаптироваться к различным способностям обучающихся и может привести к более эффективным результатам практической подготовки [14]. Подходы, основанные на компетенциях будущих учителей, помогают структурировать контент подготовки; они фокусируются на практических навыках, их актуальности (актуальном характере приобретаемой профессионально-педагогической деятельности) за счет соответствия обновляемым стандартам, отражающим современные требования к подготовке педагога, а также на персонализации обучения по причине индивидуальной оценки уровня сформированности компетенций (компетентностей).

Используя вышеуказанную теоретико-методологическую оптику, изучая и анализируя первичные источники (нормативные акты, протоколы органов управления образованием, административные документы министерств, правительственных органов), мы провели сопоставительное исследование образовательных стандартов по педагогическому образованию, а также профессиональных стандартов педагога в пяти странах мира (США, Канада, Великобритания, Германия, Нидерланды). Проведенное исследование позволило выявить и аргументировать восемь компетентностных моделей современного учителя в странах Северной Америки и Западной Европы.

Важно подчеркнуть, что контекст США, Нидерландов и Германии характеризуется наличием единых стандартов по педагогическому образованию, принятых на национальном уровне. Топография канадского контекста представляет собой большое разнообразие стандартов,

требований к учителю-профессионалу, варьирующихся в зависимости от провинции (иногда университета), поэтому компетентностная модель носит здесь кумулятивный (интегральный) характер. Стандарты Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии вариативны и предопределяются регионом страны (Англия, Северная Ирландия, Уэльс, Шотландия). Данное обстоятельство послужило причиной построения самостоятельной компетентностной модели по каждой из стран в составе Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии.

Соединенные Штаты Америки. Первоначально разработка стандартов была осуществлена в 1989 году, последнее обновление стандартов произошло в 2015 году. Стандарты разработаны Национальным советом по профессиональным стандартам преподавания (National Board for Professional Teaching Standards) (<https://www.nbpts.org/certification/standards/>). Стандарты детерминируются приоритетом по пяти ключевым положениям на национальном уровне: 1) учителя преданы ученикам и их обучению; 2) учителя знают предметы, которые они преподают, и то, как преподавать эти предметы ученикам; 3) учителя несут ответственность за управление и контроль обучения учащихся; 4) учителя систематически думают о своей практике и учатся на собственном опыте; 5) учителя являются членами учебных сообществ. Нами были определены пять микромодулей компетентностной модели современного учителя в США. Каждый из микромодулей, с одной стороны, представляет собой законченный фрагмент модели, с другой – является элементом системы: I) ценностно-нравственный микромодуль (в качестве базисного); II) предметно-методический микромодуль; III) контрольно-управленческий микромодуль; IV) опытно-рефлексивный микромодуль; V) деятельностно-профессиональный.

В модели находят свою актуализацию такие положения, как: признание индивидуальных различий обучающихся, стремление учителя-профессионала к развитию его учеников, уважительное отношение к их самости; акцент на межпредметности в преподавании школьных дисциплин, методике обучения предмету, вариативности моделей образования. Для педагога в США важно вовлекать обучающихся в активную творческую деятельность на уроке, регулярно и своевременно оценивать его успехи в учебе. Большое значение здесь уделяется и профессиональному развитию учителя в образовательной организации: для него приоритетны рефлексивные практики, анализ собственного и стороннего педагогического опыта, опора на исследования в педагогической практике. Особым образом в компетентностной модели прорисована важность взаимодействия учителя-практика с профессионалами, его вовлеченность в деятельность профессионально-

педагогического сообщества, его становление внутри него. Приоритетом модели также определяем опору на семью в образовании, активное, компетентное вовлечение педагогом семей своих воспитанников в образовательный процесс, реализуемый в учебном учреждении.

Канада. Канадский контекст педагогического образования отличается отсутствием национальных образовательных стандартов, профессионального стандарта педагога. Однако само понятие стандарта свойственно системе: компетенции современного педагога формулируются на уровне провинций и университетов. Изучение вариативного ландшафта канадской системы педагогического образования, анализ сайтов органов управления образованием в провинциях страны (Онтарио, Альберта и др.) (<https://www.oct.ca/public/professional-standards> Alberta Education Teaching Quality Standard. Available online: https://education.alberta.ca/media/3739620/standardsdoc-tqs-_fa-web-2018-01-17.pdf), университетов и колледжей, нормативно-правовой документации, представленной на уровне региона, научных статей по проблеме исследования позволили обосновать кумулятивную (интегральную) компетентностную модель с приоритетом профессионализма учителя. В модели нами выделяются три микромодуля: I) этический микромодуль; II) практико-ориентированный микромодуль; III) профессиональный микромодуль. В ней прослеживается акцент на этические отношения учителя с субъектами образовательного процесса, профессиональную этику. Для системы образования Канады важен учитель, способный к сохранению и приумножению составляющих педагогической культуры на уровне нации, вносящий свой вклад в статус, авторитет педагога, как на институциональном, так и на национальном уровнях. Учитель-профессионал способен выстраивать отношения со всеми участниками образовательного процесса в духе заботы, доверия, уважения и честности. Он должен держать ориентир на практику, быть преданным своим ученикам, проявлять приверженность им и процессу их обучения. Вышеуказанные цели возможно реализовать путем накопления и константной актуализации профессиональных знаний педагогом-практиком.

В целях совершенствования педагогической деятельности учителю важно активно взаимодействовать с коллегами внутри профессионального сообщества, высказывать собственные профессиональные суждения, действовать с опорой на законодательную базу страны, научные исследования. От учителя в Канаде ждут также проявления лидерских качеств, позволяющих ему организовывать и выступать участником безопасных, благоприятных учебных сообществ, способствующих успешности обучающихся. Становление учителя-профессионала возможно только в случае его непрерывного профессионального развития – данная

мысль также находит свое отражение в кумулятивной компетентностной модели современного педагога в Канаде.

Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии (СК). Выявление и аргументирование компетентностных моделей современного педагога в СК более целесообразно осуществлять по странам, включенным в него (Англия, Уэльс, Северная Ирландия, Шотландия), в силу различия систем педагогического образования в них, вариативности стандартов. Разработанные модели свидетельствуют об инвариантах по микромодулям в таких регионах, как Уэльс, Северная Ирландия и Шотландия; специфика по микромодулям компетентностной модели современного педагога наблюдается в английском контексте.

Англия. В компетентностной модели современного педагога в Англии приоритет отдается трем компетентностным областям: преподавание, личное поведение, профессиональное поведение. Анализ стандартов для учителей, руководителей школ, школьного персонала и органов управления, обнаруженных на сайте Министерства образования Англии (<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>), позволил идентифицировать восемь микромодулей, соотносимых с преподавательской деятельностью, и один микромодуль, соотносимый с личным и профессиональным поведением педагога: I) ценностно-мотивационный микромодуль; II) ориентировочно-целевой микромодуль; III) предметный микромодуль; IV) методико-дидактический микромодуль; V) психолого-педагогический микромодуль; VI) оценочно-прогностический микромодуль; VII) управленческий микромодуль; VIII) профессионально-коммуникативный микромодуль; IX) личностно-профессиональный микромодуль. Большое количество идентифицированных микромодулей свидетельствует в пользу широкого компетентностного поля, в рамках которого лежит уважение учителя к его ученикам, стремление педагога к созданию безопасного развивающего пространства для реализации образовательного процесса. Акцент в модели ставится на ценностях, которые необходимо возвращать учителю в своих воспитанниках, формировании позитивного отношения к учебе. Здесь важна роль педагога в прогрессе обучающегося, повышении его успеваемости. Именно учитель несет личную ответственность за результативность обучения в ОО, призван учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Педагог в Англии превосходно знает свой предмет, учебную программу, пропагандирует ценность научного знания, является стратегом в обучении детей. Он выступает в качестве отличного методиста, дидакта, способного анализировать собственную профессиональную деятельность, совершенствовать образовательную программу. Приоритетным для английского контекста является дифференцированный подход к обучению, обязательно знание

особенностей развития учащихся, учет их возможностей и потребностей. Учитель призван адекватно и своевременно оценивать обучающихся, использовать результаты оценивания в целях построения дальнейших перспектив развития детей; быть мастером обратной связи, эффективно управлять классом, обеспечивая высокий уровень мотивации, безопасность и благополучие детей. Особая роль в стандартах отводится умению педагога профессионально коммуницировать с коллегами, воспитанниками и родителями. От учителя ждут соблюдения профессиональной этики как внутри образовательной организации, так и за ее пределами; он (учитель) обязан соблюдать закон, быть способным к сохранению и приумножению национальных ценностей.

Уэльс. Обновление стандартов, отражающих требования к современному учителю в Уэльсе, датируется сентябрем 2018 года. Стандарты были одобрены и приняты работающими учителями, действующими руководителями и опубликованы на сайте Министерства образования Уэльса. (<https://hwb.gov.wales/professional-development/professional-standards/>).

Ключевыми идеями для разработки стандартов в стране послужили следующие: 1) педагогика (как методика обучения) имеет первостепенное значение в образовательной практике; 2) распространению, масштабированию педагогических практик способствует сотрудничество; 3) инновации способствуют прогрессу педагогической практики, способствуют ее инновированию; 4) профессиональный характер обучения позволяет сделать педагогическую практику более основательной, глубокой по содержанию; 5) развитию педагогической практики помогает лидерство.

Профессиональный стандарт педагога в Уэльсе – это квинтэссенция утверждений и предпочтений учителей-практиков; стандарт вариативен и представляет собой конгломерат трех групп: 1) стандарты ассистента преподавателя высшего уровня (HLTA); 2) стандарты практикующего учителя (PTS) заменяют стандарт окончания индукционного периода; 3) стандарты лидерства заменяют Национальные стандарты для директоров школ в Уэльсе. Стандарт характеризуется приоритетом по трем компетентностным областям: профессиональные ценности и качества; знания и понимание; навыки.

В качестве основных нами были выделены следующие микромодули модели: I) профессионально-ценностный микромодуль; II) профессионально-теоретический микромодуль; III) профессионально-практический микромодуль.

В задачах учителя в Уэльсе создание гармоничных отношений с обучающимися, своими коллегами, корпусом родителей, стремление к прогрессу детей и молодежи, нацеленность на повышение уровня их

успеваемости. В компетентностной модели отражен приоритет укрепления отношений между образовательной организацией и семьей обучающихся. Примечателен здесь фокус на необходимости со стороны учителя ценить влияние сотрудничества с детьми, их родителями на его профессиональный прогресс в реализации педагогической деятельности, развитии профессионального сообщества. Учитель Уэльса обязан занимать активную жизненную позицию, полноценно участвовать в ассоциациях, объединяющих педагогические кадры страны, стремиться быть частью сообществ. Для него важно постоянно развиваться в профессии, использовать практику рефлексии деятельности, способствовать сохранению и развитию национальной культуры края, страны, а также родного языка. Профессионально-теоретический микромодуль модели вбирает в себя способность учителя актуализировать собственные знания, соблюдать закон, знать свои обязанности, придерживаться норм и правил национальной политики страны.

Согласно стандартам, педагог выступает профессионалом в педагогических, методических процедурах, в совершенстве владеет предметом. Важна также его компетентность во владении информационными и коммуникационными технологиями. Государство видит в учителе Уэльса стратега, способного создавать целенаправленную учебную среду, уважать детей, их индивидуальность, особенности их развития; грамотно детерминировать цели образовательного процесса, учитывая зону ближайшего развития. Для учителя приоритетно соблюдать особую логику построения преподавания, обучения с обязательной процедурой оценивания результатов, обеспечением обратной связи. Важное место в данной компетентностной модели занимает задача раскрытия потенциала обучающихся, их мотивации на учебную деятельность. Учителю также важно быть способным работать в команде, планировать урочную и внеурочную деятельность, эффективно коммуницировать с детьми и их родителями; всецело управлять образовательным процессом.

Северная Ирландия. Компетентностная модель современного педагога строго определена требованиями Генерального педагогического Совета Северной Ирландии (General Teaching Council for Northern Ireland, сайт Генерального педагогического Совета Северной Ирландии <https://gtcni.org.uk>). Основная миссия учителя в Северной Ирландии заключается в том, чтобы развивать и поддерживать в учениках чувство собственного достоинства и формировать у них понимание настоящих и будущих возможностей. Образование должно способствовать не только благополучию отдельного человека, но и общему благу. В стандартах прописан общий (генеральный) портрет учителя Северной Ирландии. Те, кто удостоен звания и статуса учителя, должны быть знающими, умелыми

и рефлексивными практиками, которые заботятся о целях и последствиях образования, а также о том, что можно назвать техническим мастерством; готовы перенимать опыт других, учиться на чужом и на своем опыте; имеют особый подход к профессиональному делу, характеризующийся непредвзятостью и искренностью; являются приверженцами профессионального диалога, ведут его в сотрудничестве с коллегами, в школе и за ее пределами; имеют стиль работы, характеризующийся процессом действия, оценки и пересмотра стратегий принятия решений; в соответствии с Кодексом ценностей и профессиональной практики Совета, берут на себя ответственность за свое постоянное профессиональное развитие, как обучающиеся в течение всей жизни. Анализ стандарта педагога в Северной Ирландии позволяет обозначить его приоритет по трем профессиональным компетентностным областям: профессиональные ценности и практика, профессиональные знания, понимание явлений и процессов в образовании, профессиональные навыки и их применение.

Шотландия. Стандарты педагогического образования впервые были оформлены в Шотландии в 2000 году. Разрабатываются они Генеральным педагогическим советом Шотландии (сайт Генерального педагогического совета Шотландии (The General Teaching Council for Scotland, <https://www.gtcs.org.uk/wp-content/uploads/2021/09/standard-for-provisional-registration.pdf>). Обновление стандартов состоялось в августе 2021 года. Профессиональные стандарты для учителей в Шотландии преследуют несколько целей: создать общий язык для профессионалов в области преподавания; служить эталоном профессиональной компетентности; повышать профессионализм педагогических кадров; поддержать профессиональный рост на протяжении всей карьеры; обеспечить основу для начального педагогического образования; обеспечить и укрепить доверие общества к профессии учителя. Стандарты в Шотландии вариативны: в стране существуют: 1) стандарт временной регистрации (базовый) является критерием педагогической компетентности, его требуется соблюдать всем студентам-учителям по окончании начального педагогического образования: данный стандарт описывает необходимые требования, предъявляемые к тому, кто хочет стать учителем в Шотландии; 2) стандарт полной регистрации – основа профессиональных стандартов – является критерием компетентности, его требуется соблюдать всем зарегистрированным учителям в Шотландии: данный профессиональный стандарт отражает компетентность педагога-профессионала в Шотландии; 3) стандарт профессионального обучения в течение всей карьеры, который обеспечивает основу для стремления и развития учителей: данный профессиональный стандарт поддерживает профессиональный рост учителей в Шотландии.

Профессиональные стандарты педагога в Шотландии характеризуются приоритетом по трем профессиональным компетентностным областям: профессиональные ценности педагога в Шотландии (на основе стандартов, приверженности профессии); профессиональные знания, понимание сущности педагогической деятельности; профессиональные навыки и умения.

Микромодулями компетентностной модели современного педагога в Шотландии определяем: I) профессионально-ценностный микромодуль; II) профессионально-теоретический микромодуль; III) профессионально-практический микромодуль (по аналогии с компетентностными моделями Уэльса и Северной Ирландии). Профессионально-педагогическая деятельность учителя в Шотландии строится на социальной справедливости, доверии, уважении и честности. Шотландский учитель – это профессионал, развивающийся на протяжении всей жизни, практикующий рефлексию педагогической деятельности, стратег, осуществляющий выбор с учетом результатов прикладных исследований образовательного процесса. Для него приоритетно обучение в сотрудничестве, следование профессиональным ценностям. Он лидер, умело и всецело управляющий процессом обучения в образовательной организации. Современный педагог Шотландии критически оценивает свою деятельность и деятельность своих учеников. Он обладает глубокими знаниями в области педагогической теории, является блестящим практиком. В круг его обязанностей входит обязательное проведение исследований для повышения качества образовательной деятельности. Шотландский учитель способен проектировать и реализовывать авторские учебные программы, компетентен в вопросах, касающихся развития систем образования. Ему свойственно понимать сущность учебных сообществ, умело выстраивать партнерские отношения в преподавании, обучении. Особое место в компетентностной модели современного педагога в Шотландии занимает реализация процедур оценивания результатов образовательной деятельности с обеспечением качественной обратной связи. Так же, как и во многих других системах педагогического образования, значимый акцент в шотландском контексте делается на профессиональном развитии педагогических кадров в течение всей жизни.

Германия. История стандартизации педагогического образования в Германии насчитывает порядка восемнадцати лет. Стандарт в отношении подготовки учителя был сформулирован и опубликован в 2004 году. Требования к современному педагогу, отраженные в профессиональных стандартах, выступают основой для всех программ подготовки учителей в различных федеральных землях, включая этапы практики непосредственно в процессе обучения или следующие сразу за ним (постановление Постоянной конференции министров образования и культуры от

16.12.2004)

(https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf). Конференция министров образования и культуры определяет главной задачей учителя «обеспечение качества школьного образования». Также подчеркивается, что «важным элементом обеспечения и дальнейшего развития школьного образования является внедрение и обновление стандартов».

Профессиональный образ современного учителя в Германии отражает пять позиций: 1) учителя – профессионалы в области преподавания и обучения (микромодуль I, компетентностная область «преподавание»); 2) учителя знают, что задача воспитания в школе тесно связана с преподаванием и школьной жизнью (компетентностная область «воспитание», микромодуль II); 3) учителя грамотно, справедливо и ответственно выполняют свои оценочные и консультационные задачи в классе (компетентностная область «оценивание», микромодуль III); 4) учителя постоянно развивают свои компетенции, в том числе и в других областях; поддерживают контакты с внешкольными учреждениями, с миром труда в целом (компетентностная область «новаторство», микромодуль IV); 5) учителя участвуют в развитии школы, формировании школьной культуры, способствующей обучению и повышению мотивации учащихся (компетентностная область «новаторство», микромодуль IV). Профессиональные стандарты педагога в Германии характеризуются приоритетом по следующим профессиональным компетентностным областям: 1) преподавание; 2) воспитание; 3) оценивание; 4) новаторство. Микромодулями компетентностной модели современного педагога в Германии определяем: I) профессионально-педагогический микромодуль; II) культурно-воспитательный микромодуль; III) оценочно-прогностический микромодуль; IV) конструктивно-инновационный микромодуль (базисный). Портрет современного педагога в Германии сфокусирован на его методической компетентности в отношении организации учебных занятий в ОО. Учитель обеспечивает вовлечение обучающихся в ситуации учебной деятельности, активизирует их самостоятельную работу, создает условия для интеграции связи теории с практикой. Педагоги всецело погружены в жизнь своих воспитанников, привержены им, реализуют индивидуальный подход в обучении.

Приоритетной задачей немецкого педагога является воспитание культурного человека, способного самостоятельно мыслить и действовать. В круг компетенций учителя входит помощь в отношении урегулирования проблемных вопросов внутри класса и за его пределами. Он осуществляет проектировку учебных программ, способствует гармоничному развитию каждого обучающегося, помогает выстроить его индивидуальную траекторию развития, сотрудничает с родительским корпусом,

осуществляет компетентную оценку результатов деятельности своих учеников. Учитель в Германии с особой ответственностью относится к своей педагогической миссии, воспринимает свою должность как государственную. Он открыт для инноваций, новых подходов в образовании, принимает необходимость непрерывного профессионального развития, стремится к этому в рамках начального педагогического, постдипломного образования. Немецкие учителя активно вовлечены в разработку и реализацию инновационных проектов образовательной организации.

Нидерланды. Интродукция новых профессиональных стандартов на уровне нации в Нидерландах связана с профессиональным органом учителей (Onderwijscoöperatie). Данная организации в 2011 году обновила требования к компетенциям педагога (<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.html>), которые были разработаны в 2006 году. Основная идея заключалась в том, что за концептуальную формулировку качества работы учителя должна отвечать сама профессия. Соответственно, роль институтов педагогического образования в формулировании ключевых элементов качеств учителя была сильно снижена – из соредкторов они превратились в сторонних наблюдателей: у них была возможность высказать свои замечания, но не было гарантии, что эти замечания будут приняты во внимание. Одно из главных изменений, которое внесли учителя, переписав прежние требования к компетентности, заключалось в том, что в центре внимания оказалось знание предмета, в результате чего появился новый, более компактный набор из трех требований к компетентности учителей: 1) предметная компетентность; 2) педагогическая компетентность; 3) дидактическая компетентность. Этот набор переформулированных стандартов для учителей, опять же в целом указанных в терминах навыков и знаний, включен в министерское постановление о компетентности учителей (Besluit Bekwaamheidseisen Onderwijspersoneel, 2017). Эти изменения привели к созданию двух отдельных систем качества: 1) требования к компетенциям, основанные на законе и разработанные профессиональным органом учителей; 2) база знаний в отношении предмета, которыми учителя должны овладеть по окончании педагогического образования. Эта база знаний была разработана совместно педагогами и учителями и не является юридически оформленной; она основана на национальном соглашении между университетами прикладных наук и министерством.

Компетентностную модель современного педагога в Нидерландах отличает приоритет по трем компетентностным областям (национальный уровень): предметная компетенция; методическая компетенция; педагогическая компетенция. За кажущимся минимализмом поля

профессиональных компетентностей, четко прорисованного в государственном стандарте, стоит достаточно сложный функционал, требующий от учителя большой ответственности в комплексном управлении образовательным процессом и сопряженными с ним сферами активности, методического профессионализма, умения работать в команде, обучать в сообществе, сообразно государственным посылам и приоритетам развития, профессионального становления самих обучающихся.

Анализ компетентностного поля современного педагога в Нидерландах позволяет осуществить дизайн его компетентностной модели, состоящей из пяти микромодулей: I) ценностно-смысловой микромодуль; II) предметный микромодуль; III) профессионально-педагогический микромодуль; IV) методико-дидактический микромодуль; V) проектно-управленческий микромодуль. Микромодули компетентностной модели отражают генеральные подходы к организации профессиональной деятельности учителей в стране. Преподавание в школах Нидерландов тяготеет к конструктивизму, обучению в сообществе и посредством его (community-education), стремлению «с молодых ногтей» приобщить к профессии и нацелить корпус обучающихся на перспективную профессионализацию как основную потребность страны. Обучение в духе конструктивизма, с учетом правил community-education, задает новые рамки всей профессионально-педагогической, методической деятельности современного учителя, характеризующиеся доминантой взаимодействия с учащимися; нацеленности на совершение ими собственных открытий; построения своих научных теорий; наращивания аутентичного опыта в профессии; выстраивания субъект-субъектных отношений при реализации образовательного процесса в ОО и т. д. (ценностно-смысловой микромодуль).

Компетентность педагога в предмете (предметный блок) дополняется его умением реализовывать процесс обучения с соблюдением межпредметных связей, принципа метапредметности (обучение методологии познавательной деятельности для использования обучающимися при изучении дисциплин и во внешкольной жизни), связи с профессией. В компетентностную модель учителя в Нидерландах входит также профессионально-педагогический микромодуль, в котором представлены менеджерские способности педагога в отношении работы с коллективом обучающихся, студентов, проходящих практику в условиях школьно-университетского партнерства, а также умение работать на перспективное развитие своих воспитанников. В тесном сопряжении с профессионально-педагогическим находится методико-дидактический микромодуль, в котором представлены способности учителя организовать обучение предмету в сообществе, предполагающие учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, ориентацию на активизацию его

учебной деятельности, формирование его компетентностей, развитие согласно личной траектории. Государственные задачи по организации и управлению профессиональным сообществом, которые сегодня ставятся перед каждым учителем в Нидерландах, актуализируют выработку компетенций образовательного менеджмента, дизайна нормативно-правовой документации (профессиональная хартия), предопределяющей функционирование профессионально-педагогического пространства каждой образовательной организации в стране (проектно-управленческий микромодуль).

Изучение поля профессиональных стандартов педагога в США, Канаде, Великобритании, Германии, Нидерландах с последующим моделированием компетентностных моделей современного учителя свидетельствует о том, что: 1) все исследуемые системы педагогического образования отличает тенденция к его стандартизации; 2) профессиональные стандарты педагога разрабатываются при участии учителей-практиков, принимаются на национальном и региональном уровнях; 3) профессиональные стандарты педагога вариативны, разрабатываются с учетом этапов его профессионального развития (обучение в вузе, вступление в должность, повышение квалификации, управленческий пост); 4) в стандартах находит комплексное отражение деятельность педагога-профессионала; 5) стандарты имеют детализацию по компетентностным областям, актуализируют проблему качественной практической подготовки педагога в рамках начального педагогического образования, индукционного периода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91.
2. Caena, F. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: the case for the European digital competence framework for educators (Digcompedu) / F. Caena, C. Redecker // European Journal of Education. – 2019. – Vol. 54, No. 3. – P. 356–369.
3. Chomsky, N. Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambridge : MIT Press, 1969. – 251 p.
4. Danielson, C. Teacher evaluation to enhance professional practice / C. Danielson, T. L. McGreal. – Alexandria : ASCD, 2000. – 156 p.
5. Darling-Hammond, L. Does teacher certification matter? Evaluating the evidence / L. Darling-Hammond, B. Berry, A. Thoreson A. // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2001. – Vol. 23, No. 1. – P. 57–77.

6. Darling-Hammond, L. Teachers and teaching: testing policy hypotheses from a national commission report / L. Darling-Hammond // *Educational Researcher*. – 1998. – Vol. 27, No. 1. – P. 5–15.
7. Drummond, I. Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice / I. Drummond, I. Nixon, J. Wiltshire // *Quality Assurance in Education*. – 1998. – Vol. 6., No. 1. – P. 19–27.
8. Hargreaves, A. Four ages of professionalism and professional learning / A. Hargreaves // *Teachers and teaching*. – 2000. – Vol. 6, No. 2. – P. 151–182.
9. Hudson, P. How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? / P. Hudson // *Australian Journal of Teacher Education*. – 2009. – Vol. 34, No. 5. – C. 65–73.
10. Hunter M. Teacher competency: problem, theory, and practice / M. Hunter // *Theory into Practice*. – 1976. – Vol. 15. – P. 162–171.
11. Pantić, N. Teacher competence as a basis for teacher education: comparing views of teachers and teacher educators in five Western Balkan countries / N. Pantić, T. Wubbels, T. Mainhard // *Comparative Education Review*. – 2011. – Vol. 55, No. 2. – P. 165–188.
12. Tang, S. Y. F. Supporting student teachers' professional learning with standards-referenced assessment / S. Y. F. Tang, M. M. H. Cheng, W. W. M. So // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. – 2006. – Vol. 34, No. 2. – P. 223–244.
13. Teven, J. J. Teacher caring and classroom behavior: relationships with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness / J. J. Teven // *Communication Quarterly*. – 2007. – Vol. 55, No. 4. – P. 433–450.
14. Theory and practice of competency-based approach in education / A. T. Makulova, G. M. Alimzhanova, Z. M. Bekturganova [et al.] // *International Education Studies*. – 2015. – Vol. 8, No. 8. – P. 183–192.
15. Trentham, L. Teacher efficacy and teacher competency ratings / L. Trentham, S. Silvern, R. Brogdon // *Psychology in the Schools*. – 1985. – Vol. 22, No. 3. – P. 343–352.
16. Trotter, A. Understanding competence and competency / A. Trotter, L. Ellison // *School leadership for 21st century* / Editors : B. Davies, L. Ellison. – London : Routledge, 1997. – P. 36–53.
17. Tuinamuana, K. Teacher professional standards, accountability and ideology: alternative discourses / K. Tuinamuana // *Australian Journal of Teacher Education*. – 2011. – Vol. 36, No. 12. – P. 72–82.

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Э.П. Комарова¹, С.А. Бакленева², Д.Г. Рябцев³

^{1,3}Воронежский государственный технический университет

²ВУНЦ ВВС «ВВА имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

E-mail: Vivtkmk@mail.ru^{1,3}, Svetlana_baklene@mail.ru²

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран.*

***Ключевые слова:** профессиональная переподготовка, качество, военный вуз*

Обучение иностранных военнослужащих играет большую роль в развитии военного сотрудничества Российской Федерации с иностранными государствами, поскольку направлено на обеспечение собственных национальных интересов и укрепление системы военной безопасности нашей страны. Обучение военнослужащих иностранных государств в российских военных вузах является одним из определяющих факторов расширения военно-технического сотрудничества с зарубежными странами в вопросах поставки российского вооружения и военной техники, укрепления и развития российского военно-промышленного комплекса на международном рынке вооружений. Это обстоятельство имеет важное политическое значение для нашей страны, поскольку способствует расширению сфер влияния и организации взаимодействия с иностранными государствами в условиях изменения военно-политической обстановки в мире и непосредственно у границ России.

Сотрудничество Министерства обороны России с иностранными государствами в сфере образования осуществляется как по основным профессиональным образовательным программам, так и по дополнительным профессиональным программам в соответствии с законодательством нашей страны, международными соглашениями и договорами. Целью реализации дополнительных профессиональных образовательных программ является совершенствование знаний военных специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности или нового вида деятельности в рамках смежной или иной

военно-учетной специальности. Так, профессиональная переподготовка военнослужащих-иностранцев в области эксплуатации летательных аппаратов и двигателей направлена на понимание им важности освоения сложных образцов авиационной техники, прочное усвоение правил технической эксплуатации такой техники, а также особенностей конкретного оборудования самолета, его систем и агрегатов, развитие способности творчески подходить к решению внезапно возникающих задач в процессе подготовки авиационной техники к эксплуатации, формирование умений моделировать наиболее вероятные и обоснованные версии отказов и неисправностей самолетов и двигателей, осуществление действий по устранению и предупреждению неисправностей; повышение уровня исследовательской, технической и общей культуры военнослужащих.

Обеспечение качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации является ключевой задачей в процессе реализации программ дополнительного профессионального образования иностранных военнослужащих в военных образовательных организациях России.

В наши дни высокими темпами развивается военное сотрудничество России с другими странами. Авторитет и эффективный опыт участия российской армии в различных локальных конфликтах вызывает у иностранных государств интерес не только к отечественному вооружению и военной технике, но и к отечественной системе военного образования.

Внимание общественности, ученых и практиков, представителей разных отраслей знаний, социальных сфер и государственных ведомств к российскому военному образованию продиктовано тем, что это один из факторов, с помощью которого можно оказывать влияние не только на армию, но и на государство, и, по словам Чубукова А.Ф., «задавать определенное направление развитию общества, глобальным процессам, цивилизации, военному строительству» [153].

Интерес к российскому военному образованию во многом вызван тем, что оно, по словам Президента Российской Федерации В.В. Путина, «всегда было фундаментальным, не уступало гражданскому, а по отдельным направлениям даже превосходило его». Как отмечает В.А. Македонский, благодаря военному образованию много веков назад родилось профессиональное образование страны [76, с. 263].

Современная социально-политическая ситуация в мире ставит перед всеми странами задачу обеспечения максимальной боеготовности вооруженных сил. Обеспечение боеготовности и обороноспособности стран зависит от уровня военного образования, повышения его качества. Иностранные государства нуждаются в квалифицированных военных специалистах, способных на высоком уровне обеспечивать информационно-интеллектуальную поддержку боеготовности

национальных войск, качественно осуществлять эксплуатацию, обслуживание и ремонт военной техники, поставляемой из Российской Федерации. Для этого российской стороной на основе соглашений со странами, направляющими на обучение в Россию своих военных специалистов, разрабатываются образовательные услуги, включающие научно обоснованные процессы военно-специальной подготовки иностранных военнослужащих, создание педагогических условий, необходимых для обеспечения качественных результатов в информационно-обменных военно-технических процессах между странами [139].

Обучение и профессиональная переподготовка военных специалистов из иностранных государств сейчас является одним из главных направлений военного сотрудничества Российской Федерации с другими странами. Обучение военных специалистов иностранных государств ориентировано на укрепление политических и экономических интересов России в мире, упрочение дружественных взаимоотношений между государствами, а также на совершенствование отечественного военного образования и его интеграцию в мировое сообщество. Одной из стратегических задач российской государственной политики является эффективное применение имеющегося опыта и создание новых возможностей для подготовки, а также переподготовки кадров для национальных армий. Обладая реальным образовательным потенциалом, российские военные учебные заведения предлагают зарубежным странам широкий спектр образовательных услуг, стремясь к обеспечению высокого качества подготовки и конкурентоспособности выпускников.

Подготовка кадров для вооруженных сил иностранных государств в российских вузах ведется давно. Российские преподаватели начали обучать иностранных военнослужащих со второй половины 19 века. Обучение представляло собой курсы подготовки. Так, в 60-х годах 19 века русские преподаватели обучали китайских военнослужащих. В 20-е годы 20 века осуществлялась подготовка афганских военнослужащих в советских авиационных школах, на середину 30-х годов приходится обучение военных специалистов для испанской национальной армии. В послевоенные годы осуществлялось обучение иностранных военнослужащих для армий Европы и Азии. С 50-х годов прошлого века в военных вузах Советского Союза стали создавать факультеты подготовки иностранных военных специалистов и начали разрабатывать программы обучения иностранных военных специалистов. В 70-е годы на обучение в советские военные образовательные организации приезжают иностранные военнослужащие из развивающихся стран. Обучение в этот период представляет собой краткосрочные курсы подготовки и организуется с учетом базовой подготовки и знания обучающимися русского языка. С

этой целью разрабатываются специальные программы подготовки, учебные материалы для этого контингента слушателей и методические пособия для преподавателей. В процесс обучения вовлекаются переводчики. В военных вузах для слушателей из-за рубежа активно издаются курсы лекций по дисциплинам, которые содержат комментарии на их родном языке или языке-посреднике [13, с. 79]. В 90-е годы в связи с распадом СССР, переходом обучения на платную основу количество иностранных военнослужащих сокращается, прекращаются наборы на полные курсы подготовки, развивается система подготовки и переподготовки военнослужащих из иностранных государств на краткосрочных курсах. С 90-х годов в вузах нашей страны начинается подготовка военнослужащих из стран СНГ. Учебный процесс в это время организуется по одинаковым учебным планам и программам подготовки по соответствующим военным специальностям. Этот период характеризуется снижением эффективности подготовки иностранных военных специалистов. Причиной тому, по мнению исследователей (Булков А.А., Алехин И.А. и др.), стало устаревание учебно-материальной базы, несоответствие вооружения и техники, технического оснащения аудиторий требованиям подготовки иностранных военнослужащих.

Возрастание поставок российской военной техники и вооружения в иностранные государства обусловили современный рост заявок на подготовку (переподготовку) кадров для национальных армий в системе военного образования России. На сегодняшний день контракты на обучение военнослужащих заключены с 83 странами.

Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков ведет обучение иностранных слушателей из стран Восточной Европы, Азии, Африки и Латинской Америки. Профессиональная переподготовка (повышение квалификации) национальных военных кадров в Краснодарском ВВАУЛ осуществляется по техническому и летному профилям и представляет собой курсы на базе среднего профессионального образования (технический профиль) и на базе высшего профессионального образования (летный профиль). Теоретическое обучение проходит на центральной базе училища в г. Краснодаре, практическое – в учебных авиационных базах училища на основе контрактно-договорных обязательств по согласованию со страной-заказчиком [110].

Изучение особенностей профессиональной подготовки и переподготовки иностранных военных специалистов в военных вузах нашей страны ставит перед нами задачу определения понятий «подготовка», «военная профессиональная подготовка», «военная профессиональная переподготовка». Обозначим их смысловое содержание.

Исходя из результатов анализа научной литературы, посвященной изучению вопросов подготовки специалистов разных сфер деятельности, можно сказать, что слово «подготовка» используется, когда речь идет о прикладных задачах образования: освоении социального опыта для его дальнейшего использования при выполнении определенных задач познавательного, учебного, прикладного характера, связанных с конкретным видом деятельности. В таком контексте термин «подготовка» рассматривается как процесс и как результат. Во-первых, под подготовкой понимается приобретение знаний, умений и навыков, т.е. научение, в котором отражается формирование готовности личности к выполнению предстоящих задач. Здесь речь о процессе. Во-вторых, подготовка и есть готовность, определяющаяся наличием у человека знаний, умений и компетенций, которые нужны для выполнения поставленных задач. В этом случае мы говорим о результате.

Булкин А.П. под подготовкой предлагает понимать «целенаправленный процесс воспитания и обучения человека для выполнения им определенного вида деятельности, а также совокупность приобретаемых им знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в интересах самого человека, семьи, общества, государства» [11, с. 76].

В Энциклопедии профессионального образования понятие «подготовка» рассматривается в узком смысле как специализированное, т.е. профессиональное обучение [161, с. 272, 274].

В Толковом словаре русского языка находим следующее определение рассматриваемой реалии: «Запас знаний, полученный кем-н.» [141, с. 805].

Подготовка специалистов к определенному виду деятельности – процесс сложный и многоплановый. Само понятие «профессиональная подготовка» в педагогике толкуется с разных сторон. В Педагогической энциклопедии рассматриваемое понятие истолковывается следующим образом: «профессиональная подготовка – совокупность специальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии; процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений» [106, с.549]. Аксенов К.В. понимает под профессиональной подготовкой «процесс обучения в системе учебных занятий по дисциплинам обучения и результат, характеризующийся определенным уровнем развития обучающихся, сформированности у них профессиональных знаний, умений и навыков» [2, с. 171].

Военная профессиональная подготовка – это педагогический процесс, который строится в соответствии с требованиями военной политики государства, военной доктрины государства, военной науки, воинских уставов, программ боевой подготовки, государственных образовательных

стандартов и квалификационных требований к подготовке военных специалистов. Специфика такой подготовки заключается в ограничениях и жесткой регламентации, содержащейся в документах, утверждаемых главнокомандующими видами Вооруженных Сил и родами войск. Военная профессиональная подготовка иностранных военнослужащих строится в соответствии с требованиями страны-заказчика к результатам подготовки.

В то же время под военной профессиональной подготовкой понимаются и специальные знания, умения, навыки, необходимые для успешного выполнения обязанностей военной службы согласно существующим требованиям.

Военное образование – «процесс и результат усвоения систематизированных военно-профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых военнослужащим для выполнения обязанностей воинской службы, сопровождающийся достижением обучающимися определенных государством образовательных уровней профессионального образования».

Обратимся к характеристике понятия «переподготовка». Термин «профессиональная переподготовка» использовали в своих работах Гершунский Б.С., Громкова М.Т., Никандров Н.Д. и др. Описания этого термина различны. В Толковом словаре русского языка понятию «переподготовка» дается такое толкование: «повторное обучение специалистов с целью усовершенствования в чем-н.» [141, с. 768]. В словаре «Профессиональное образование» Вишняковой С.М. слово «переподготовка» рассматривается в узком и широком значении: «Переподготовка – общий термин для обозначения различных видов обучения, обусловленного изменениями в характере и содержании профессиональных задач; может быть частичной, вызванной модернизацией трудового процесса, или полной вызванной отмиранием имеющейся у работника профессии или резким сокращением спроса на нее. В более узком понимании термин означает освоение новых знаний и умений, необходимых для выполнения задачи, отличающейся от той, для выполнения которой лицо было принято на работу» [18]. Савинова Л.Ф. под переподготовкой понимает «овладение новой специальностью (специализацией) в рамках имеющейся профессии (специальности); овладение новой профессией (специальностью) на основе уже имеющейся профессии (специальности); овладение новой профессией (специальностью) без учета предшествующего образования (подготовки)» [120]. Мы согласимся с определением рассматриваемого понятия, предложенным Кязимовым К.Г.: профессиональная переподготовка – «получение гражданами по соответствующим образовательным программам дополнительных знаний и умений, необходимых для нового

вида профессиональной деятельности и присвоения им соответствующей квалификации» [62].

Быстрая смена технологий, высокая динамика расширения профессиональных функций мотивируют на повышение уровня профессионализма, развития способностей к самостоятельному освоению новых знаний. Особенностью профессиональной переподготовки является оперативная подготовка слушателей к новому виду деятельности, при этом зачастую новая профессиональная квалификация приобретает в условиях, когда не определена модель специалиста и отсутствуют его квалификационные характеристики. Теоретическая подготовка слушателей по новым перспективным направлениям науки и техники становится основанием для их практической деятельности по новой осваиваемой специальности [89].

Задачей профессиональной переподготовки является повышение уровня знаний специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности, а также получения новой дополнительной квалификации.

Профессиональная переподготовка, являясь одним из видов дополнительного профессионального образования, представляет собой самостоятельное обучение и приобретение знаний. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение социальной потребности в непрерывном развитии кадрового потенциала. Оно осуществляется на взаимосвязи теоретического обучения, практики, самообразования, жизненного и профессионального опыта обучающихся. Отличительной чертой этого вида образования является междисциплинарный характер содержания обучения, построение процесса обучения на основе изучения и учета профессиональных потребностей и познавательных интересов специалистов, их должностного функционала, статуса и профессионально значимых качеств личности.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное профессиональное образование реализуется через дополнительные профессиональные программы: программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки [147]. Например, программы повышения квалификации военнослужащих направлены на обновление и повышение уровня теоретических знаний и практических навыков военнослужащих в соответствии с постоянно повышающимися требованиями к профессиональной подготовке военных кадров. Приобретение военнослужащими дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения нового вида военно-профессиональной деятельности в рамках ранее полученной специальности, или освоение ими

новых видов вооружения и военной техники обеспечивают программы профессиональной переподготовки.

Вопросы дополнительного профессионального образования военнослужащих регламентируются Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны государства в федеральных государственных военных профессиональных образовательных организациях и военных образовательных организациях высшего образования Министерства обороны Российской Федерации[114].

Дополнительные профессиональные программы призваны обеспечить освоение умений и приобретение навыков, необходимых военнослужащим для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных, социокультурных и образовательных потребностей.

Целью дополнительного профессионального образования военнослужащих является непрерывное повышение квалификации и переподготовка военнослужащих, освоение ими новых профессиональных функций, образцов вооружения и военной техники.

В задачи дополнительного профессионального образования военнослужащих входят:

- переподготовка военнослужащих для работы с новыми видами вооружения и военной техники;
- освоение военнослужащими новых видов профессионального труда;
- обновление, совершенствование и развитие теоретических знаний, практических умений и навыков военнослужащих в связи с повышающимися требованиями к качеству их подготовки, повышение профессиональной квалификации для успешного выполнения функциональных обязанностей на вышестоящей должности;

Профессиональная переподготовка военных специалистов необходима при назначении их на должности, предусматривающие исполнение обязанностей в сфере нового вида профессиональной деятельности. Повышение образовательного уровня военных специалистов обуславливается возрастанием сложности профессиональных задач и условий их выполнения, расширением круга должностных обязанностей. Военная профессиональная переподготовка отличается тем, что обучающимися являются взрослые люди, у которых есть базовое военное профессиональное образование, опыт военной профессиональной деятельности. Военная профессиональная переподготовка предполагает наличие образовательной среды, опирающейся на достижения теории обучения взрослых (андрагогики).

Исследователями (Змеев С.И., Громкова М.Т., Жук А.И. и др.) установлено, что в одну и ту же учебную группу входят взрослые

слушатели, имеющие разные характеристики: разный возраст, жизненный и профессиональный опыт, стаж работы (срок службы), сложившиеся жизненные взгляды и привычки, собственное представление о своей профессиональной деятельности, разный уровень образования, различный психологический настрой на учебу (положительный, безразличный, отрицательный). Эти особенности выступают в качестве факторов, оказывающих влияние на организацию учебного занятия, его содержательную сторону, требуют от преподавательского состава знания современных образовательных технологий, видов учебных занятий, форм и методов их проведения при повышении квалификации и профессиональной переподготовке слушателей, в том числе из зарубежных стран.

Организация учебного процесса, планирование и ведение занятий строится на основе следующих принципов:

1. Приоритет самообучения. Программа обучения предоставляет слушателю возможность самостоятельно осваивать содержание обучения, заниматься терминологической подготовкой, овладевать понятиями, классифицировать явления, процессы и т.д., осмысливать процессы и технологии выполнения заданий.

2. Совместная деятельность обучаемого с одноклассниками и преподавателем.

3. Использование имеющегося положительного опыта обучающихся (социального и профессионального) в качестве источника новых знаний. Сама идея использования взрослыми в процессе обучения своего накопленного опыта лежит в основе андрагогики. На занятиях происходит обмен опытом, т.е. взаимная передача информации и на ее базе формирование новых знаний. Слушатель и преподаватель при этом являются равными друг другу по статусу. В отличие от традиционных занятий, когда преподаватель выступает транслятором готового знания, здесь опыт каждого участника учебного процесса считается легитимным источником производства знания.

4. Корректировка устаревшего опыта и знаний. Несоответствие опыта современным требованиям и неактуальные личностные установки создают трудности при овладении новой информацией.

5. Индивидуальный подход к обучению. В процессе обучения учитываются социально-психологические характеристики обучающихся, а также ограничения, налагаемые их деятельностью, сроки обучения.

6. Элективность обучения. Выбор целей, методов и форм обучения является осознанным для слушателя.

7. Рефлексивность. Обучающийся осмысливает, анализирует и корректирует собственный опыт. Сознательное отношение обучающегося к обучению, является главной частью самомотивации.

8. Использование результатов обучения на практике и их актуализация. У слушателей должно быть представление о том, что результаты их обучения востребованы на практике. Скорейшее использование новых знаний, умений и навыков в практической деятельности.

9. Системность обучения. Цели и содержание обучения должны соответствовать его формам, методам, средствам и оценке результатов.

10. Развитие личности обучающегося. Процесс обучения нацелен на совершенствование личности, формирование способностей к самостоятельному обучению, усвоению нового в практической деятельности человека.

Очевидно, что в условиях военной организации (военного вуза) не все из указанных принципов применимы в отношении обучающихся – военнослужащих, однако неоспоримым является то, что обучение в большой степени зависит от личности обучающегося, его физиологических, психологических, социальных, профессиональных особенностей. Одной из задач организации процесса обучения является понимание как преподавателем, так и обучающимся-военнослужащим этих особенностей.

Получение образования иностранными военнослужащими в российских военных учебных организациях связано с престижем и репутацией нашей страны на международной арене. Условием конкурентоспособности российского военного образования является его высокое качество, поэтому вопросы качества подготовки, а в контексте нашего исследования переподготовки слушателей из зарубежных стран являются в настоящее время приоритетными.

Проблема качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран является многоаспектной и требует детального рассмотрения понятий «качество», «качество образования», «качество военного образования», «качество дополнительного профессионального образования» и «качество профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран».

Категория «качество» исследуется в философском, социологическом, экономическом, педагогическом, психологическом и других аспектах.

В философии качество трактуется через свойства объекта (вещи, предмета, явления, процесса), которые определяют качество и с их помощью вещь отличается от других объектов [95]. В экономике качество рассматривается как объект управления и категория, определяющая образ жизни, социальную и экономическую основу успешного развития человека и общества. В международных стандартах ИСО-9000 понятие «качество» представлено как степень соответствия продукции и услуг требованиям потребителей [28]. Толковый словарь русского языка содержит следующее определение качества: «1. Наличие существенных признаков, свойств,

особенностей, отличающих один предмет или явление от других. 2. То или иное свойство, достоинство, степень пригодности кого-чего-нибудь» [141, с. 415]. Как видим, в общенаучном плане качество рассматривается как неотъемлемая характеристика чего-либо (объектов, продукции и т.п.) и деятельности.

Шишов С.А. и Кальней В.А. понятие качества понимают в абсолютном и относительном аспектах. Абсолютное понимание качества заключается в том, что «это наивысший стандарт, который невозможно превзойти». Как понятие относительное качество имеет две стороны. Во-первых, соответствие стандартам (спецификации), во-вторых – соответствие запросам потребителей [85].

В педагогике понятие «качество» рассматривается с позиции качества образования. Несмотря на то, что понятие «качество образования» нормативно закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» как «степень соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающихся» федеральным государственным стандартам, требованиям, потребностям участников образовательных отношений, а также как «степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [147], вопрос о его трактовке остается актуальным. Качество образования изучается в логике усвоения или качества знаний, при этом подчеркивается, что качество усвоенных обучающимися знаний определяет их возможности в сфере материальной и духовной культуры (Данилов М.А., Краевский В.В., Лернер И.Я. и др.); качество личности обучающегося: его когнитивное развитие, образованность, компетентность – как способность к решению определенного круга жизненных проблем (Лазарев В.С., Панасюк В.П., Шамова Т.И. и др.); качество учебно-воспитательного процесса (Ахметзянова Г.Н., Валеева Н.Ш., Махмутов М.И. и др.).

В педагогическом словаре дана следующая дефиниция понятия «качество образования»: «...определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг...» [107].

Многоаспектность понятий «качество» и «качество образования» раскрывает Редлих С.М. в работе «К вопросу о качестве подготовки учителей» [85]:

- качество – это сложная философская, системная, экономическая и социальная категория, отражающая единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспектов;

- качество – это характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств;

- качество – общенаучная категория, которой пользуются специалисты различных областей;

- под качеством образования понимается его соответствие принятой образовательной доктрине, социальным нормам, требованиям общества, государства и личности.

Методологически обоснованным признан подход Селезневой Н.А. и Субетто А.И. к пониманию качества образования «как единства качества самой системы образования, качества образовательных процессов и качества результатов образования (уровня образованности)» [121, 133].

Термин «качество образования» активно используется также, когда речь идет о стратегии и планах развития образовательных организаций, об оценке их деятельности. Такое понимание качества образования предусматривает успешное функционирование образовательной организации, деятельность каждого педагога и руководителя учебного заведения по обеспечению качества предоставляемых образовательных услуг помимо соответствия знаний обучающихся федеральным государственным образовательным стандартам и результатов обучающихся по итогам оценочных процедур.

По мнению Бордовского Г.А. и Трапицына С.Ю., качество образования не следует определять как характерное свойство какого-либо образовательного продукта или образовательной услуги. Ученые рассматривают качество «как средство, с помощью которого выявляется соответствие (или несоответствие) самой системы, происходящих в ней процессов и достигнутых результатов требованиям государства, общества и отдельной личности. И система, и процесс, и результат должны соответствовать своему социальному предназначению и отвечать вполне конкретным требованиям различных групп потребителей» [9, с. 18]. Качество в этом случае выступает как гарантия того, что продукция или услуга будут непременно соответствовать определенному стандарту.

Заслуживает внимания не столько качество продукта (услуги), сколько качество труда (деятельности) и его достижение [9, с. 21]. Такой подход к качеству образования отражает, по нашему мнению, принятый в квалитологии (науке о качестве) принцип динамизма, который заключается в единстве качества процесса (деятельности) и качества результата, т.е. хорошая организация деятельности должна обеспечивать хороший результат.

Таким образом, обеспечение качества образования – процесс создания определенных условий и выделение необходимых ресурсов, обеспечивающих соответствие содержания образовательных программ,

образовательных возможностей и средств установленным целям и требуемому уровню качества.

В исследованиях Лариной Т.В., Ваулина В.И., Ветрова Ю.П., Кравченко А.Г. и др., посвященных изучению качества профессиональной подготовки специалиста, отражен постулат о том, что качество профессиональной подготовки специалиста является движущей силой развития «профессии в социальном и образовательном пространствах» [16, с. 37]. Такая трактовка качества образования согласуется с теориями человеческого капитала и принципом опережающей профессиональной подготовки.

Образовательная деятельность – деятельность интеллектуальная. Особенности интеллектуальной деятельности, по мнению П. Друкера, определяются такими факторами, как независимость («ответственность за производительность возлагается полностью на самого работника»), непрерывная инновационная деятельность («внедрение нововведений»), необходимостью для работника «постоянно учиться, с одной стороны, а с другой – постоянно учить», производительность умственного труда измеряется не количеством, а качеством, работник умственного труда – это «капитал», который требует соответствующего отношения [9, с. 27]. В этой связи актуальным сегодня является вопрос о производственном подходе к образованию на всех его уровнях, поскольку образовательные организации рассматриваются как производители образовательных услуг. Однако образовательный процесс – сложный и многогранный социальный процесс [9], хотя имеет общие с производственным процессом составляющие: субъект, предмет, средства и среда деятельности. Специфика образовательного процесса определяется характеристиками указанных элементов, так субъектами образования выступают образовательные организации и лица, занимающиеся образовательной деятельностью (педагоги, авторы учебных пособий, программ, студенты и т.д.); предметом образования становятся материальные и нематериальные объекты (информация, отношения, установки и др.); средствами или инструментами образовательной деятельности выступают теории образования, образовательные технологии, учебники, учебные пособия и др.; в образовательную среду входят оснащенность учебного процесса (кадровая, материально-техническая, финансовая и др.), характер и особенности взаимоотношений между участниками образовательного процесса, культура и традиции.

В научной литературе обнаруживается смысловая близость понятий «качество образования» и «качество подготовки», отмечается их синонимичность (исследования Горбенко С.И., Дмитриенко Т.И., Неделько В.С., Мелешко Е.Н. и др.). Так, по мнению Селезневой Н.А., качество высшего образования в узком смысле является качеством

подготовки специалистов с высшим образованием [121, с. 4]. В широком смысле – соответствие образования «определенным потребностям, целям, установкам и нормам (т.е. стандартам)» [1, с. 22].

В рамках военного образования под его качеством понимается востребованность получаемых знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности военнослужащих. Высокий уровень качества военного образования обеспечивает эффективное выполнение военнослужащими должностных обязанностей, дает перспективу для служебного роста, повышает престижность и привлекательность военной службы.

Некоторая условность понимания социального заказа (заказчиком выступает государство, которое регулирует и контролирует процесс обучения в военном вузе) в отношении военного образования ограничивает применимость производственного или маркетингового подхода к качеству образования.

Переподготовка кадров, в том числе военнослужащих иностранных государств, реализуется как вид дополнительного профессионального образования, поэтому мы будем говорить о качестве переподготовки. При этом под термином «качество дополнительного профессионального образования» понимается: «1) комплексная характеристика, отражающая степень соответствия дополнительного профессионального образования в целом или отдельных дополнительных профессиональных образовательных программ потребностям обучающегося (слушателя) и заказчика образовательных услуг, а также общества и государства; 2) степень достижения планируемых результатов дополнительной профессиональной образовательной программы» [126, с. 14]. Как следствие, под *качеством переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран* мы понимаем адекватность результата образования целям и задачам военного сотрудничества с иностранными государствами, обусловленным соответствующими нормативно-правовыми актами, а также потребностям участников образовательного процесса (слушателей, преподавателей, руководящего состава).

Качество профессиональной переподготовки слушателей из зарубежных стран обуславливается особенностями военного образования, сочетающего в себе признаки высшего образования и военной службы. Обратимся к характеристике этих особенностей.

Обеспечение армии квалифицированными военными специалистами, обладающими определенными качествами и компетенциями, является целью военного образования [46]. Таким образом, главной особенностью военного образования является то, что заказчик кадров – государство (или иностранные государства), представляемое различными организациями и ведомствами.

Образовательный процесс в военном вузе строится с учетом влияния требований современной войны и вооруженной борьбы на существующие образовательные системы как Минобороны России, так национальных армий; повышения степени ответственности за последствия при принятии решений командованиями; состояния военной экономики и технического оснащения национальных вооруженных сил и Вооруженных Сил России, объективно создающего необходимые условия для деятельности в военной сфере; степени подготовки специалистов оперативно-тактического уровня, уровня теоретической проработки проблемы формирования профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава в процессе обучения, воспитания и профессиональной подготовки (переподготовки) слушателей и курсантов [82].

В отличие от гражданского высшего образования военное высшее образование характеризуется:

- подготовкой к выполнению профессиональных функций на конкретных должностях;
- наличием специальной атрибутики, определенной системы правил и ценностей профессиональной деятельности;
- наличием специфических условий образования, моделирующих реальные боевые;
- формированием у военных специалистов морально-волевых качеств наряду с профессиональной подготовкой;
- обучение военных специалистов «ведется специфической группой военных педагогов, что создает определенную дисциплинарную среду в самом учебном заведении»[58].

Следовательно, качественная профессиональная переподготовка в российском военном вузе слушателей из зарубежных стран определяется ее эффективным организационно-педагогическим обеспечением, которое предполагает осуществление образовательной деятельности с помощью комплекса специальных мероприятий, средств и способов, «помогающих в реализации реальных возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие» [44, с. 11].

Педагогические исследования (Селезнева Н.А., Субетто А.И., Зимняя И.В., Поташник М.М. и др.) представляют обеспечение качества образования как педагогическую проблему, решение которой «связано с созданием и реализацией в учебно-воспитательном процессе вуза соответствующих педагогических условий» [156, с. 31]. Такими условиями являются уровень подготовки и личностного развития обучающихся, содержание обучения, качество учебно-методической составляющей обеспечения образовательного процесса, подготовленность преподавателей (профессиональная и психолого-педагогическая), состояния материальной базы и др.

Анализ исследований по проблеме качества военного образования показал, что обеспечение качества профессиональной переподготовки в военном вузе обусловлено рядом закономерностей, к их числу относят закономерности социального плана (зависимость обеспечения качества профессиональной переподготовки от социальных, экономических, политических, идеологических, правовых и других факторов жизнедеятельности общества), закономерности стратегического плана (взаимосвязанность обеспечения качества профессиональной переподготовки и развития военного образования и национальных вооруженных сил), закономерности тактического плана (соответствие целей, задач и содержания профессиональной переподготовки слушателей из зарубежных стран квалификационным требованиям), закономерности психолого-педагогического плана (зависимость содержания компонентов обеспечения качества профессиональной переподготовки военных кадров для национальных армий от уровня развития психологии и педагогики высшей военной школы), специфические педагогические закономерности обеспечения качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран.

Вслед за Лариной Т.В., предложившей педагогическую систему обеспечения качества военно-профессионального образования, можно отметить, что специфическими закономерностями обеспечения качества профессиональной переподготовки слушателей из зарубежных стран в военном вузе являются зависимость качества профессиональной переподготовки от профессионализма преподавателей [65, с. 23]. Кроме того, цели, содержание и технологии профессиональной переподготовки зависят от содержания и особенностей профессиональной деятельности иностранных военнослужащих-слушателей программ дополнительного профессионального образования.

Деятельность по обеспечению качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран осуществляется на основе следующих принципов педагогического процесса:

- принцип социальной обусловленности обучения, который заключается в соблюдении при переподготовке военнослужащих национальных армий требований принимающей стороны и страны-заказчика к военнослужащим. Разработка квалификационных требований к подготовке (переподготовке) иностранных слушателей, учебных планов, программ ведется в соответствии с военной политикой направляющей стороны и национальными интересами страны-обучения (Российской Федерации);

- принцип научности обучения, который предполагает передачу слушателям подлинных, устоявшихся в военной науке знаний. Данным

принципом устанавливается зависимость содержания, методов и организации обучения от уровня развития науки и техники в стране и мире. Реализуется принцип научности посредством научного подхода к отбору учебной информации, ее изложения с учетом последних достижений науки и техники. При этом должен учитываться уровень знаний данного контингента слушателей, а также уровень владения русским языком. Помимо этого необходимо дозирование изучаемого материала и использование соответствующих приемов обучения. Таким образом, принцип научности обучения дополняется принципом доступности;

- принцип сознательности, активности и самостоятельности обучения предполагает положительное отношение иностранных слушателей к процессу профессиональной переподготовки, их активную мыслительную деятельность, осмысление слушателями учебного материала, понимание значимости обучения по дополнительным программам. Создание проблемных ситуаций на занятиях, сочетание традиционных приемов обучения с инновационными, стимулирование профессионального совершенствования слушателей направлены на реализацию этого принципа. Условием его реализации также является профессиональная направленность дисциплин учебного плана, которая призвана заинтересовать слушателей из зарубежных стран процессом обучения;

- принцип прочности в овладении профессиональными компетенциями, необходимыми для выполнения нового вида деятельности. Реализация данного принципа в процессе профессиональной переподготовки слушателей из зарубежных стран осуществляется на занятиях посредством контроля уяснения учебного материала в ходе его обсуждения, при этом на обсуждение выносятся вопросы, озвученные на лекции. Связано это с тем, что сформированность необходимых компетенций в профессиональной военной деятельности иностранных военнослужащих изучить сложно и даже невозможно.

- принцип инновационности связан с внедрением в процесс профессиональной переподготовки иностранных военнослужащих новых технологий обучения, направленных на развитие у них способностей к самообразованию, готовности к самообучению и к деятельности по решению учебно-профессиональных задач;

- принцип дифференцированного и индивидуального подхода требует создания условий для эффективной работы всех обучающихся и одновременно учета индивидуальных особенностей каждого с целью успешного обучения и содействия личностному развитию слушателей. Принцип индивидуального подхода заключается в проявлении внимания к иностранным слушателям и контроле их деятельности, анализе состояния социально-психологического климата в группе слушателей.

Использование в ходе профессиональной переподготовки возможностей учебной группы, взаимопомощь слушателей, обмен опытом и др. способствуют повышению качества переподготовки отдельных слушателей, а также всего процесса профессиональной переподготовки.

Говоря об обеспечении качества переподготовки иностранных военнослужащих, следует учитывать то, что:

- процесс профессиональной переподготовки иностранных военнослужащих зависит от уровня подготовленности слушателей (владение русским языком, уровень базовой подготовки);

- дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки должна быть обеспечена соответствующей учебно-материальной базой и квалифицированным профессорско-преподавательским составом, что гарантирует качество обучения слушателей;

- достижение качества профессиональной переподготовки слушателей из зарубежных стран обусловлено совершенствованием содержания учебных дисциплин и технологий обучения, т.е. без совершенствования учебного процесса достичь соответствия подготовки слушателей квалификационным требованиям и требованиям иностранных заказчиков невозможно.

Эти положения в исследованиях по проблемам качества образования определяют как слагаемые качества обучения (качественный состав обучаемых; качественный состав педагогических кадров; современный уровень учебно-материальной базы). Воздействие на них в определенной мере улучшает процесс обучения, в частности переподготовку и повышение квалификации персонала [8, 134, 59]. Повышение качества образования в достаточно большой степени связано с улучшением планирования и организации образовательного процесса, совершенствованием подходов к организации методической работы и научной деятельности, как основных источников формирования и развития базы знаний, являющейся основой самих образовательных услуг.

Ведущая роль в заданной системе отводится кадровым ресурсам. Следовательно, качество образования имеет прямую зависимость от уровня квалификации преподавателей. Возрастание роли субъективного (человеческого) фактора в сфере военного образования требует более полного использования интеллектуальных возможностей преподавателя и обучающихся. В настоящее время военное образование не может быть усовершенствовано без принципиального переосмысления роли педагога в образовательной деятельности [82].

Как видим, обеспечение качества профессиональной переподготовки осуществляется в направлении обеспечения качества содержания переподготовки (содержание образования), качества результатов

переподготовки («качества образованности» слушателей), качества педагогических технологий («качества методов обучения и воспитания»).

Поскольку подготовка слушателей из зарубежных стран в российском военном вузе – это особый педагогический процесс, который строится в соответствии с требованиями военной политики государства, военной науки, требований к подготовке военных специалистов со стороны страны-заказчика, в задачи обеспечения качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран входит:

- обеспечение качества обучения в соответствии с требованиями военной специальности в вооруженных силах национальных государств;
- создание в военном вузе необходимых условий для непрерывного совершенствования обеспечения качества профессиональной подготовки и переподготовки иностранных слушателей;
- учет запросов слушателей из зарубежных стран по обеспечению высоких качественных параметров профессиональной переподготовки;
- своевременное внесение изменений в нормативно-правовую документацию на основе формирования и реализации национального государственного заказа зарубежных стран на подготовку военнослужащих в российских военных вузах.

Исходя из задач обеспечения качества профессиональной переподготовки слушателей из зарубежных стран в военном вузе, мы определяем *организационно-педагогическое обеспечение качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран* как деятельность руководящего и преподавательского состава по осуществлению комплекса мер (организационных, психолого-педагогических, диагностических, рефлексивных), направленных на реализацию дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки иностранных военнослужащих и достижение результата, адекватного целям и задачам военного сотрудничества с иностранными государствами, а также индивидуальным запросам слушателей.

Изучение организационно-педагогического обеспечения качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран образования вызывает необходимость рассмотрения вопроса о том, как представлен в науке феномен «педагогическое обеспечение».

К исследованию вопросов педагогического обеспечения процессов в различных областях педагогики обращались Бабанский Ю.К., Тимонин А.И., Измайлова В.В., Глинкина Г.В., Широкова Н.Н. и др. В научных источниках понятие «педагогическое обеспечение» истолковывается с разных подходов: ресурсного, который рассматривает педагогическое обеспечение в качестве средства управления ресурсами (Тарасов М.М.,

Тимонин А.И.), комплексного, характеризующего педагогическое обеспечение как совокупность определенных средств, обеспечивающих целостность образовательного процесса и формирование компетенций (Пучков Н.П.), результативного, под которым педагогическое обеспечение понимается как способ создания условий, повышающих результативность процесса обучения (Чекалева Н.В.), и др.

Заслуживает внимания и точка зрения Шабанова Г.А., который исходя из понимания качества образования как соотношения цели образования и достигнутого результата, педагогическое обеспечение рассматривает как систему, процесс и деятельность, направленные на обеспечение максимального соответствия «достигнутого результата обучения в вузе цели образования человека» [156, с. 32].

В целом, под педагогическим обеспечением в науке понимается особый вид педагогической деятельности, которая направлена на актуализацию и активизацию образовательных ресурсов для обеспечения результативности и эффективности учебного процесса.

Организационно-педагогическое обеспечение представляет собой разновидность обеспечивающих систем учебного заведения, которая интегрирует в себе элементы и субъекты образовательного процесса, организационные, методические, кадровые ресурсы и оптимизирует существующие связи, отношения, процессы для достижения наивысшего качества образовательного процесса и результата.

В педагогической науке сложились теоретические предпосылки для исследования организационно-педагогического обеспечения качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран. Артемьев Н.П., который занимался изучением проблемы обеспечения качества обучения школьников, понятие «организационно-педагогическое обеспечение» рассматривает «как создание условий (организационных, психолого-педагогических, учебно-методических) для реализации качества обучения школьников» [27]. В результате научных изысканий Леницкого К.С., посвященных качеству обучения будущих специалистов в военном вузе, предложено организационно-педагогическое обеспечение мониторинга качества обучения в военном вузе, включающее организационные и педагогические условия [68, 69].

В исследованиях Трапицына С.Ю., Пучкова Н.П., Лариной Т.В., Горбатенко С.И., Бордовского Г.А. и др. организационно-педагогическое обеспечение качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран реализуется и с учетом принципов управления качеством образования, к которым относятся принципы:

комплексности – анализ качества условий, качества процесса, качества результатов;

объективности – компоненты организационно-педагогического обеспечения качества профессиональной переподготовки должны оцениваться объективно;

прогностичности – предвидение последствий и затрат, обусловленных выбором стратегии подготовки;

перспективности – направленность на решение актуальных задач военного образования, подготовки и переподготовки иностранных военных специалистов;

тотальности – вовлеченность в процесс управления качеством образования всех участников образовательного процесса;

оптимальности – необходимости и достаточности затрачиваемых усилий, средств и времени для достижения поставленных целей;

субсидиарности – принятие решения на максимально низком уровне и передача проблемы вверх при невозможности решения на данном уровне;

рефлексивности – в основе анализа деятельности на всех уровнях управления качеством лежит самооценка, самоанализ, самоконтроль, т. е. постоянная рефлексия собственной деятельности, оценка достижений и недостатков [117, с. 162].

Разработка организационно-педагогического обеспечения качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран обосновывается разрешением противоречий, влияющих на процесс обеспечения качества их профессиональной переподготовки. Это противоречия между содержанием служебной деятельности иностранных военных специалистов и возможностью его моделирования, проектирования и конструирования в процессе их профессиональной переподготовки; между требованиями к педагогической деятельности и уровнем профессионального мастерства преподавательского состава; между сложностью учебного материала для усвоения иностранными слушателями уровнем их предшествующей подготовки, сформированности мышления и познавательных возможностей; между уровнем мотивации обучающихся к изучению учебных дисциплин программы профессиональной переподготовки и пониманием их роли в процессе формирования компетенций, необходимых для новых видов деятельности; между групповой формой организации обучения и необходимостью индивидуального подхода к личности иностранного слушателя.

Отметим, что организационно-педагогическое обеспечение качества профессиональной переподготовки иностранных военнослужащих сопряжено с анализом критериев данного процесса как совокупности признаков, на основании которых оцениваются результаты образовательного процесса, сам процесс, а также условия его функционирования[47]. В качестве критериев качества образовательного процесса могут применяться условия (дидактические, кадровые,

нормативно правовые, материальные, психологические и т.д.), методы и формы организации образовательного процесса, средства образовательного процесса (материальные объекты и предметы духовной культуры).

Критериями качественной профессиональной переподготовки в военном вузе выделим следующие:

- наличие дополнительных образовательных программ, содержание которых обеспечивает переподготовку военных специалистов в соответствии с их потребностями и социальным заказом;

- компетентность преподавательского состава, работающего с иностранными военнослужащими;

- уровень усвоения слушателями дополнительных образовательных программ;

- уровень удовлетворенности обучающихся результатами обучения в военном вузе.

Таким образом, обеспечение качества переподготовки слушателей из зарубежных стран в военном вузе является приоритетной задачей руководства военного вуза и преподавательского состава в процессе реализации программ дополнительного профессионального образования. С этой целью актуальной задачей является построение организационно-педагогического обеспечения качества профессиональной переподготовки в военном вузе слушателей из зарубежных стран, которое включает мероприятия по улучшению организации образовательного процесса, совершенствованию содержания переподготовки, технологий обучения, совершенствованию психолого-педагогической подготовки профессорско-преподавательского и руководящего состава.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенов К.В. Понятие «военно-профессиональная подготовка», ее сущность и содержание / К.В. Аксенов // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 169 – 174.

2. Алехин И.А., Булков А.А. Системный анализ развития процесса профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных вузах / И.А. Алехин, А.А. Булков // Право и образование. – 2007. – № 2. – С. 74 – 81.

3. Бенин В.Л., Пономарев Е.П. Проблема формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя военного вуза / В.Л. Бенин, Е.П. Пономарев // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 1 (44). – С. 77 – 85.

4. Вишнякова Т.Н. Особенности образовательной среды военного вуза / Т.Н. Вишнякова, М.В. Скобликова, Б.Ш. Алимбаева // Наука и военная безопасность. – 2016. – № 2 (5). – С. 147–151.

5. Кузнецов Ю.Н. Методологические основы теории и практики педагогической системы обеспечения качества профессиональной подготовки иностранных военных специалистов в летных вузах Воздушно-космических сил / Ю.Н. Кузнецов // Мир образования – образование в мире. – 2019. – № 2 (74). – С. 20 – 26.

УДК 159.99

НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Т. Д. Дубовицкая¹, А. В. Гришина², Е. В. Заболотная³

^{1,3}Сочинский государственный университет, ²Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского

E-mail: tatdm@mail.ru¹, nast_kostsova@mail.ru², ozhereleva.rita@bk.ru³

***Аннотация.** В статье указано на необходимость повышения качества подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Дана характеристика компонентов психологической готовности к научной деятельности. Представлен обзор исследований научного и профессионального мышления. Предложено определение понятия «научно-профессиональное мышление», которое рассматривается, как когнитивный процесс, заключающийся в установлении объективных, сущностных свойств, отношений и закономерностей, проявляющихся в поведении и деятельности психических явлений, а также обуславливающий постановку и решение психологических проблем. Содержится описание шкал методики диагностики научно-профессионального мышления.*

***Ключевые слова:** кадры высшей квалификации, психологическая готовность к научной деятельности, научное мышление, профессиональное мышление, научно-профессиональное мышление.*

Наука, как одна из сфер человеческой деятельности, является на сегодняшний день важной производительной силой общества, обуславливающей его прогресс и развитие, а также выступающей важным условием жизнеобеспечения людей. Как и всякая другая деятельность, научная деятельность характеризуется лежащими в ее основе мотивами,

реализуется с помощью определенных действий и соответствующих им средств, направленных на достижение поставленной цели, предполагающей определенный результат, который в свою очередь выступает как продукт научной деятельности, научное достижение/научное открытие. Целью и, как следствие, результатом научной деятельности является получение нового объективного знания, способа решения заявленной проблемы, позволяющих качественно изменить и улучшить жизнь людей, чем собственно и обуславливается актуальность и значимость науки в обществе и необходимость вложений в нее, в том числе и венчурных.

Наука не существует сама по себе. Субъектом научной деятельности выступает человек, и именно от его мотивации, способностей и подготовленности, в сочетании с созданными условиями, зависит достигаемый результат. «Учеными не рождаются, ими становятся», для этого необходимо создание особых условий, обеспечивающих становление и развитие личности будущего ученого и его готовности к научной деятельности. В связи с этим рассмотрим некоторые тенденции, характерные для развития российской науки, и условия повышения ее ресурсного потенциала.

Согласно статистическим исследованиям в 2023 году России удалость «войти в группу лидеров глобального научного пространства», в том числе попасть «в топ-10 по масштабам занятости в науке и объему ее финансирования» [16]. Отмечено снижение среднего возраста авторов исследований, рост публикационной активности и числа аспирантов. Однако складывающаяся геополитическая ситуация требует качественных прорывов в науке, а значит вовлечения в нее не только большего числа ученых и повышение уровня финансирования (в 2024 году ожидается его подъем до 1,4% от ВВП; в Швеции, к примеру, доля затрат на науку составляет 3,25% от ВВП [1]), но и приобщения к науке именно тех, кто реально может решать возникающие проблемы, предлагать для этого новые научно-обоснованные идеи.

Следует отметить, что несмотря на имеющиеся в стране специализированные научно-исследовательские учреждения наука в России представлена преимущественно университетской наукой. Это означает, что наши ученые занимаются не только исследованиями, но и преподавательской деятельностью. Более того, правильнее сказать, что они преимущественно являются преподавателями, которые параллельно занимаются (или же демонстрируют, что занимаются) научными исследованиями. Преподавательская и научная деятельность – отличающиеся друг от друга по своим целям и условиям реализации виды деятельности. Не принижая ни одну из них можно утверждать, что они требуют от их субъектов все же разных способностей, разных когнитивных

и личностных качеств. Каждый из этих видов деятельности осуществляется в специфических условиях и сопровождается различными дополнительными требованиями. Не всякий отличный «практик» готов корпеть над научными исследованиями других, собирать доказательную базу для своего открытия, осуществлять и описывать его результаты, дабы доказать, что то, что он делает, открыл самостоятельно – является научным достижением, «вкладом» в науку.

В России «чистая наука» в своей массе не является прибыльным делом, не обеспечивает ученому значительных средств к существованию. Нередко он сам себе выступает спонсором/инвестором, вкладывая в свою научную деятельность личные средства, заработанные в другой сфере. Так складывалось исторически. В отличие от развитых зарубежных государств, в которых основной вклад в науку приходится на частный бизнес, у нас в стране науку финансирует преимущественно государство и контролируемые им фонды, требуя обязательно строгую отчетность и последующую прибыль. Исходя из того, что необходимые современные материалы и оборудование приобретаются на сегодняшний день преимущественно за рубежом за валюту, то с ростом стоимости валюты, растет и их цена. И хотя ситуация с финансированием науки у нас в стране в целом постепенно меняется, но сама наука развивается медленно. И дело не только в деньгах.

На сегодняшний день перед страной встает задача «выращивания» и «воспитания» будущих ученых, которые способны показать и доказать свою состоятельность. Поскольку основной состав ученых трудится в качестве преподавателей в университетах, то именно от них во многом зависит формирование у молодых людей интереса и способностей к науке. Что вполне оправдано возможностью организованного включения студентов в различные виды научного творчества. Так, например, Т.В. Донцова, А.Д. Арнатутов [3] в качестве базового условия формирования инженерного мышления у обучающихся студентов называют проектную деятельность.

В этой связи можно, на наш взгляд, говорить о психологической готовности и подготовке будущих специалистов к научной деятельности. В первую очередь это относится к подготовке кадров высокой квалификации в магистратуре и аспирантуре, научно-исследовательская деятельность которых является составным элементом их будущей профессиональной деятельности.

При этом вовлечение в науку начинается уже в младшем школьном возрасте и старше, в том числе через приобщение обучающихся к проектной деятельности, участие в различных исследовательских конкурсах таких как «Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ имени В. М. Вернадского», «Всероссийский

конкурс научно-исследовательских работ имени Д. И. Менделеева», «Открытая научно-практическая конференция "Наследники Ломоносова"» и др. Участие в данных конкурсах закладывает основы научного мышления уже в столь юном возрасте, формирует интерес к исследовательской деятельности. Об условиях развития исследовательских умений у младших школьников пишет, в частности, П.В. Середенко [18] на примере собственного участия в качестве научного руководителя инновационных площадок. Данным автором предложены приемы и методы развития исследовательских умений, в числе которых он называет следующие.

«Умение видеть проблему» – как свойство мышления по-новому взглянуть на любое явление, предмет, ситуацию. Например, школьнику предлагается написать рассказ, используя предложенную ему концовку.

«Умение выдвигать гипотезы» – то есть высказывать возможные предположения о развитии предложенных ему ситуаций. Для этого школьник должен сделать предположения о возможных причинах, дальнейшем развитии события или его последствиях, используя слова и словосочетания: «может быть», «возможно», «допустим, что», «чтобы произошло, если».

«Умение задавать вопросы»: уточняющие (верно ли?, должен ли?); восполняющие (где?, кто?, почему?, когда?).

«Умение давать определение понятиям» – через описание, предполагаемую характеристику, сравнение.

«Умение классифицировать» по определенным основаниям.

«Умение наблюдать», отмечая происходящие изменения.

«Умения и навыки экспериментирования», предложив сначала провести мысленный эксперимент, а потом проверить свои предположения на практике.

«Умение делать выводы (умозаключения), объяснять и защищать свои идеи».

Применение данного подхода в работе с младшими школьниками показало свою эффективность.

О психологической готовности к научной деятельности...

Учитывая, что содержание учебных предметов традиционно отражает достижения различных отраслей науки, то может возникнуть впечатление, что таким образом обучающиеся приобщаются к науке. На самом же деле они усваивают научные знания, но вряд ли учатся мыслить по-научному и готовятся к проведению научно-исследовательской деятельности.

В структуре готовности к научной деятельности можно, в частности, выделить следующие компоненты:

– *мотивационно-ценностный* (включающий интерес к научной деятельности, стремление к познанию и открытию чего-то нового, к

поиску истины, осознание ее как личностной ценности, без которых невозможно заниматься данной деятельностью, требующей системного и глубокого погружения и характеризующейся непредсказуемым результатом);

– *предметно-деятельностный* (владение предметным содержанием науки, принципами и методами проведения научного исследования, а также соответствующими умениями и навыками, реализуемыми в соответствующих действиях и операциях, необходимых для осуществления научного исследования);

– *когнитивный* (сформированность познавательных процессов, в том числе научно-профессионального мышления, аналитических, рефлексивных и креативных способностей);

– *организационно-коммуникативный* (способность организовывать и проводить научное исследование, работать в команде, находить соратников и помощников, популяризаторов и продолжателей своей деятельности).

Выделение этих компонентов носит условный характер, так как в реальности они все взаимосвязаны.

В целом можно отметить, что психологическая готовность к научной деятельности – это интегративное образование личности, обуславливающее включение ее в поиск, постановку и решение научных проблем [5]. Каждый из представленных компонентов требует специальных условий для своего формирования.

В контексте данной статьи нас интересует прежде всего научно-профессиональное мышление, которому в своих работах мы уделяем особое внимание. На сегодняшний день принято различать отдельно: научное и профессиональное мышление. Некоторые их отличительные особенности представлены в наших предыдущих статьях [4],[5],[6]. Синтез данных понятий – в виде «научно-профессионального мышления» – это не просто объединение их признаков, это новое качество и вид мышления. Рассмотрим специфику каждого из этих видов мышления.

Научное мышление – это ...

Понятие «научное мышление» изначально позиционировалось как альтернатива «ненаучному мышлению». В этой связи М.Е. Юдина и др. [10] различают людей, ориентированных на стиль научного и ненаучного мышления. И если первые предпочитают объективно оценивать мир, требуют доказательств, то вторые ориентируются на чувства, внутренние ощущения, субъективный опыт. Научное мышление позволяет «ставить более реалистичные и достижимые цели, принимать правильные решения и эффективнее преодолевать трудности» [10, с.15].

Научное мышление противопоставляется метафорическому, религиозному, житейскому/обыденному мышлению, рассматриваемым как

типы [15; 25] и стили мышления. Сущностная характеристика любой науки – это ее опора на научное мышление, характеризующееся объективностью, системностью, обоснованностью, опорой на экспериментальное доказательство и рядом других особенностей, широко представленных в работах различных авторов.

При этом, в своем абстрактном понимании, научное мышление характеризуется универсальными особенностями, независимыми от сферы научного знания, в то время, как научное мышление, свойственное представителям различных наук, отличается друг от друга. «Отличия различных видов научного мышления могут касаться ряда следующих аспектов, специфичных для каждой науки: объект исследования; предмет исследования; научно-научная методология и методы исследования; категориально-понятийный аппарат; законы науки, через призму которых анализируется действительность и решаются задачи науки, поставленные проблемы» [4, с.79].

Также внутри любой науки периодически появляются идеи, концепции, которые не соответствуют свойственным науке признакам, но претендуют на научность, которая, со временем, может быть подтверждена, и все же в конкретный отрезок времени такие идеи, концепции относятся к разряду «псевдонаучных». В психологии к ним на сегодняшний день, в частности, относятся парапсихология, графология, хиромантия, дианетика, трансперсональная психология, соционика.

Проблема также в том, что если для вхождения во врата науки психолог должен доказать свою научную состоятельность, то в практической деятельности он может опираться на свои личные представления, умозрительные идеи и даже находить приверженцев (в том числе среди клиентов), которые тяготеют к ненаучному мышлению и принимают псевдонаучные идеи за величайшие научные достижения и открытия.

Профессиональное мышление – это ...

Согласно определению М. М. Кашапова «профессиональное мышление – это совокупность таких интеллектуальных умений, реализация которых обеспечивает успешное осуществление профессиональной деятельности» [8]. Различные виды профессиональной деятельности характеризуются опорой на соответствующей ей понятийный аппарат, виды и уровни сформированности мышления. Мышление философа, инженера, врача, строителя, повара, педагога и др. специалистов – это отличающиеся друг от друга виды мышления, характеризующиеся использованием различного категориально-понятийного аппарата.

Особого внимания требуют условиям формирования профессионального мышления. В частности, согласно С. В. Нужновой, формирование профессионального мышления студентов требует

использования системного и деятельностного подходов, творческой и профессиональной направленности процесса обучения [15, с. 3].

В свою очередь И. Б. Храпенко [22] рассматривает особенности формирования профессионального мышления у психологов, реализуемого в процессе многоуровневого обучения. Специфика мышления связывается с необходимостью анализа проблем клиента и оказания необходимой ему консультативной помощи.

Как видим, научное и профессиональное мышление характеризуются исследователями как независимые друг от друга и совершенно с разных позиций. Мышление, проявляемое в прикладной профессиональной деятельности, не всегда является научным. В свою очередь, научное мышление, реализуемое в различных отраслях профессиональной деятельности, значительно отличается друг от друга своей спецификой и требует специального изучения, а также условий формирования.

Научно-профессиональное мышление – это ...

Научно-профессиональное мышление мы ассоциируем со специалистами, которые в силу своей профессиональной деятельности занимаются научными исследованиями: научными сотрудниками, преподавателями вузов. В образовательном процессе формирование научно-профессионального мышления напрямую связано с подготовкой – научных и научно-педагогических кадров (кадров высшей квалификации), которая согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 ФЗ «осуществляется в аспирантуре (адъюнктуре), по программам ординатуры, ассистентуры-стажировки и подтверждается дипломом об окончании аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры-стажировки» [21].

Согласно Х. Э. Мамаловой [14, с.37], подготовка кадров высшей квалификации – это «образовательный процесс, осуществляемый на третьем цикле высшего образования, целью которого является приобретение профессионально-исследовательских компетенций в ходе осуществления целенаправленной научной деятельности (работой над научным исследованием или проектом), целью которой является получение ученой степени (или ее эквивалента)».

Предметом нашего научного исследования является научно-профессиональное мышление психологов, занимающихся профессионально научно-исследовательской деятельностью, а также обучающихся в аспирантуре и магистратуре. В понимании научно-профессионального мышления (НПМ) мы опираемся на сущностные характеристики мышления, представленные в работах следующих авторов:

Л. С. Выготский [2], А. Р. Лурия [12], А. Н. Леонтьев [11] и др. рассматривающих мышление как высшую форму психического отражения, свойственную человеку;

О. К. Тихомиров [75], С.Л. Рубинштейн [17], А. Г. Маклаков [13] и др., связывающих мышление с решением задачи;

на определение, предложенное В. Д. Шадриковым [23], рассматривающего мышление как «качественно специфический психологический процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и в работе с мыслями на основе использования системы интеллектуальных операций, направленной на разрешение задачи посредством раскрытия объективных свойств, связей и отношений».

Соответственно, научное-профессиональное мышление психолога – это вид мышления, который реализуется в научной и прикладной деятельности психолога, и выступает как это *когнитивный процесс, заключающийся в установлении, проявляющихся в поведении и деятельности, объективных сущностных свойств, отношений и закономерностей психических явлений, а также обуславливающий постановку и решение психологических проблем* [5].

Средством мышления, как известно, выступает речь, представляющая исследуемые феномены в виде соответствующего понятийно-категориального аппарата.

Функциями научно-профессионального мышления психолога являются:

- анализ психологической реальности на предмет категоризации и конкретизации психических явлений, их закономерностей и взаимосвязей;
- выявление, постановка и решение различного рода психологических проблем и задач;
- порождение и теоретико-эмпирическое обоснование новых идей и программ научных психологических исследований;
- осмысление полученных результатов и их применение для объяснения и прогнозирования развития личности и общества, включая качественный анализ количественных показателей.

Успешность и эффективность научно-профессионального мышления психолога предполагает на наш взгляд:

- знание и понимание сущности категориально-понятийного аппарата психологической науки;
- владение и применение соответствующего понятийно-категориального аппарата при изучении и описании психических явлений;
- знание методологии, методов и методики научного исследования, а также владение технологией их разработки;
- владение методологией и методами психологии в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности;
- владение коммуникативными умениями, научным стилем письма и речи в изложении результатов своего исследования [6].

Представленные положения могут служить основанием для разработки методов диагностики и программы формирования научно-профессионального мышления психологов и их реализации в процессе подготовки научно-педагогических кадров высокой квалификации. Также они могут служить основанием для формулировки и формирования профессиональных компетенций аспирантов.

В частности, для формирования учебных планов нами предложено следующее содержание профессиональных компетенций по научной специальности 5.3.4. «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред»:

ПК-1: Владение методами психолого-педагогического исследования развития личности субъектов образовательной среды на различных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, переподготовки).

ПК-2: Способность к выявлению и описанию психологических закономерностей, механизмов, особенностей и условий обеспечения эффективности воспитательного и учебного процесса.

Сформированность научно-профессионального мышления является стержневой основой успешности научной деятельности. В связи с этим возникает необходимость разработки методов его диагностики.

Исследование уровня сформированности научно-профессионального мышления предполагает, на наш взгляд, готовность к выполнению следующих умственных операций, традиционных для диагностики уровня интеллекта.

1) Способность к анализу и пониманию сущности психологических понятий. Как правило они отражаются в ключевых словах, представленных в определениях понятий и категорий, относящихся к тем или иным психологическим феноменам. Несмотря на их множественные определения, как правило, в рамках одного научного направления (и даже нескольких) эти сущностные характеристики присутствуют, и мы понимаем, о каком именно феномене идет речь. С этим связана способность узнавать понятие, опираясь на ключевые слова, а также предложить собственное определение того или иного понятия, которая также опирается на эти ключевые слова.

2) Способность находить связи и закономерности психологических феноменов, понимать отличие существенных свойств одних психических явлений от других, способность к сравнению и обобщению. Данная умственная операция реализуется при выполнении задания «исключение лишнего слова».

3) Владение составлением осмысленных фраз/предложений, способностью к иницированию собственных высказываний и формулированию мысли, опираясь на заданные понятия ключевые слова,

которые в сочетании с другими словами могут выражать определенную мысль, известный в психологии факт, выявленную закономерность.

4) Группировка/классификация/систематизация понятий. Это достаточно часто встречающаяся в диагностических исследованиях умственная операция. Для определения ее сформированности необходимо известные понятия/характеристики/свойства сгруппировать по определенному основанию и отнести к определенной категории психических явлений.

Подбор конкретных заданий на диагностику заявленных мыслительных операций и свойств сопряжен с определенными трудностями. В частности, необходимо подобрать понятия/категории, которые относятся к фундаментальным психологическим дисциплинам, являются общеизвестными и в своих различных определениях, представленных различными авторами, имеют сходные значения.

Приведем примеры конкретных заданий и инструкций к ним, соответствующих заявленным процедурам.

– Инструкция (1): «Определению какого понятия/категории соответствуют следующие ключевые слова: *Активность, цель, потребность*». Правильный ответ: «*деятельность*». Пояснение: представленный набор слов соответствует следующим определениям этой категории, данным в словарях различных авторов:

«целеустремленная активность, реализующая потребности субъекта» [9];

«динамическая система активных взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе коих субъект целенаправленно воздействует на объект, за счет чего удовлетворяет свои потребности [19].

«активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий т. о. свои потребности» [7].

Как видим, несмотря на различные точки зрения, касающиеся определения категории «деятельность», тем не менее возможно выделить ключевые слова, которые представлены в определениях, предложенных разными авторами. Благодаря знанию ключевых слов исследователь узнает определение понятия у разных авторов, а также может сформулировать собственное определение, или актуализировать его по памяти. Сложность состоит в поиске различных определений одного и того же понятия и тщательного непротиворечивого выбора из них ключевых слов. Даже если исследователь не согласен с каким-нибудь известным определением, это не снижает к нему требований знать его, в то же время ему

предоставляется возможность самостоятельного, но обоснованного его формулирования.

Инструкция (2): «В предложенном наборе слов найдите слово (понятие), которое по смыслу не подходит остальным, а также укажите, что объединяет оставшиеся слова: *распределение, переключение, осуществление, объем, устойчивость*». Правильный ответ: *лишним является слово «осуществление», так как остальные представляют собой свойства внимания*. Задания данного типа подбираются достаточно легко. Желательно только не использовать синонимичных терминов, дабы запутать обучающегося.

Инструкция (3): «Составьте осмысленное предложение, используя все предложенные слова, дополняя их своими словами и при необходимости меняя окончания: *личность, сознание, деятельность*». Правильный ответ (как вариант): «*Личность — это человек как носитель сознания и субъект деятельности*». Могут быть и другие варианты совместного использования заявленных слов в одном предложении. Главное, чтобы они были осмысленными и адекватно отражали заявленную реальность.

Инструкция (4): «Сгруппируйте понятия, относящиеся к различным психическим явлениям, в соответствии с их основаниями: 1) *ощущения*, 2) *восприятие*, 3) *память*, 4) *мышление*, 5) *воображение*, 6) *внимание*, 7) *темперамент*, 8) *характер*, 9) *способности*, 10) *направленность личности*, 11) *эмоции*, 12) *чувства*, 13) *воля*, 14) *темп реакций*, 15) *активность*, 16) *реактивность*, 17) *пластичность*, 18) *ригидность*, 19) *интроверсия-экстраверсия*, 20) *целеустремленность*, 21) *инициативность*, 22) *самостоятельность*, 23) *выдержка*, 24) *решительность*, 25) *настойчивость*, 26) *смелость*, 27) *волнение*, 28) *бодрость*, 29) *усталость*, 30) *сонливость*, 31) *утомление*». Правильный ответ: представленные понятия относятся к «познавательным процессам» (1-6), «свойствам личности» (7-10), «эмоционально-волевым процессам» (11-13), «свойствам темперамента» (14-19), «волевым качествам личности» (20-26), «психическим состояниям» (27-31).

Представленный набор заданий касается лишь диагностики (а значит и последующего формирования) уровня владения понятийно-категориальным аппаратом, основывающемся на базовом курсе «Общая психология», изучаемым психологами всех направлений подготовки. Аналогично могут быть разработаны задания для других научных психологических специальностей и отраслей: социальная психология, психология развития, клиническая психология и др.

Особый интерес и задачу представляют условия формирования у будущих исследователей владения понятийно-категориальным аппаратом. Для этого могут использоваться как традиционные, так и нетрадиционные методы учебной работы.

К традиционным относятся: сравнение определений одного и того же термина у разных авторов, классификация/систематизация различных определений, написание аналитических статей; отражение результатов теоретического анализа в курсовых и дипломных/выпускных работах.

В качестве нетрадиционных (современных) методов могут использоваться: составление ментальных карт (Т. Бьюзен [26]), визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа (В. Э. Штейнберг) [24] и их цифровые версии.

Формирование способности к успешному овладению и применению соответствующего понятийно-категориального аппарата при изучении и описании психических явлений предполагает несколько иные формы учебной работы, в качестве которых могут выступать:

личное участие в психодиагностических исследованиях изучаемых психических явлений и их свойств, самоанализ полученных результатов, их сравнение с результатами других участников исследования;

решение практико-ориентированных задач, в которых специфически представлены изучаемые свойства;

решение кейсов.

Разработка практико-ориентированных задач и разработка кейсов – одно из актуальных направлений деятельности преподавателей, которые принимают участие в подготовке кадров высшей квалификации – аспирантов, а также магистрантов.

Особую проблему представляет обучение следующим составляющим научного исследования, требующих прикладного аспекта научно-профессионального мышления и включающих в себя:

– владение технологией эмпирического исследования;

– разработку авторских диагностических методик, включая их психометрическую проверку;

– разработку коррекционно-развивающих программ, включая проверку их эффективности;

– решение актуальных социально-значимых проблем.

В качестве приемов и методов формирования прикладного аспекта научно-профессионального мышления у обучающихся (магистрантов и аспирантов) в нашей работе используются следующие:

– знакомство с описанием известных экспериментов и презентация их научного аппарата;

– упражнение: «Найти общее (взаимосвязь) в представленных для сравнения психологических феноменах»;

– упражнение «Скажи по-другому», в котором обучающимся предлагается изменить текст, правильно изложив его суть.

Все это предполагает особую подготовительную работу по подготовке учебно-методических материалов, разработку и приобретение

необходимого оборудования, создание материальных условий, обеспечивающих развитие как теоретического, так и прикладного аспектов научно-профессионального мышления специалистов, включение их в реальную научно-исследовательскую деятельность.

Заключение: «Науки юношей питают...»

Российская наука оставила заметный след в общественном прогрессе: это и таблица Д. Менделеева (периодическая система химических элементов), и полет человека в космос, и причастность российских ученых к созданию телевидения, разработка вакцины от полиомиелита...; в психологической науке – это культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, нейропсихологические исследования А. Р. Лурии и мн.др. Все это достижения реальных людей, ориентированных на развитие отечественной науки и включенных в нее.

В отличие от других наук психологическая терминология широко представлена в сознании людей на уровне житейского понимания, что делает ее на первый взгляд «легкой для усвоения». В результате появляется много так называемых «практических» психологов, получивших «образование» на различных краткосрочных курсах, без достаточной личностной и научно-обоснованной подготовки. Соответственно в последние годы значительно выросло число лиц, поступающих в магистратуру и даже аспирантуру, не имеющих базового психологического, психолого-педагогического образования. Их обучение и профессиональная подготовка на данных ступенях образования представляет особую проблему. В работе с данной категорией аспирантов научные руководители сталкиваются со следующими трудностями:

- завышенная самооценка своего психологического кругозора, ориентация аспирантов либо на свой личный опыт в работе с клиентами, либо на свои успехи в других областях профессиональной деятельности;
- поверхностное владение понятийно-категориальным аппаратом психологической науки;
- поверхностное представление о теории, истории и методологии психологической науки;
- отсутствие культуры проведения научного исследования и описания его результатов;
- несформированность навыка анализа, систематизации и переработки первоисточников, умения формулировать соответствующие выводы;
- материальные проблемы, вынуждающие аспирантов «зарабатывать деньги», как оправдание «не заниматься наукой».

В результате лишь незначительная часть таких обучающихся в аспирантуре способна выйти на полноценную защиту кандидатской диссертации, многие аспиранты либо уходят «безвозвратно» в академический отпуск, либо ограничиваются получением диплома об

окончании аспирантуры, вывешивая его потом на своих страничках в социальных сетях.

Перечисленные обстоятельства и трудности ставят вопрос о повышении качества подготовки специалистов высшей квалификации. «Служенье муз не терпит суеты...». Создание условий для становления личности ученого как истинного патриота своей страны – это важная задача не только общества, но и самого научного сообщества, в том числе представленного преподавателями вузов. Аспиранты и молодые ученые нуждаются в реальном содействии и помощи в доведении своих научных работ до защиты, с учетом постоянно повышающихся к диссертационным исследованиям требованиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильев А. Не в упадке, но и не процветает. Российская наука, как она есть: проблемы и достижения последних лет / А. Васильев Источник: <https://bankstoday.net/last-articles/ne-v-upadke-no-i-ne-protsvetaet-rossijskaya-nauka-kak-ona-est-problemy-i-dostizheniya-poslednih-let>.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2022. – 608 с.

3. Донцова Т.В. Формирование инженерного мышления в процессе проектной деятельности / Т.В. Донцова, А.Д. Арнаутов // Инженерное образование. 2014. № 16. – С. 70–74.

4. Дубовицкая Т.Д. Научно-профессиональное мышление психологов в контексте подготовки кадров высшей квалификации / Т.Д. Дубовицкая, Е.В. Заболотная // Педагогика и психология образования. 2022. № 2. С. 74–86. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-2-74-86

5. Дубовицкая Т.Д. Научно-профессиональное мышление психолога: понятие, функции, диагностика / Т.Д. Дубовицкая, Е. В. Заболотная // В сборнике: Осознание Культуры - залог обновления общества. Перспективы развития современного общества. Материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции. Сост. В.В. Головин. – Севастополь, 2022. – С. 151-153.

6. Заболотная Е.В. Психологические механизмы формирования научно-профессионального мышления / Е. В. Заболотная, Т.Д. Дубовицкая // В сборнике: Человек в условиях социальных изменений. Материалы международной научно-практической конференции. – Уфа, 2022. – С. 101-103.

7. Зинченко В. П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков: АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; – Москва; СПб; 2008. – 866 с.

8. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М. М. Кашапов. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. –

9. Краткий психологический словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
10. Культура научного мышления: учебно-методическое пособие / М.Е. Юдина, О.М. Смирнова, А.А. Торопова, Т.Н. Семенова. – Москва: РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2022. –
11. Леонтьев А.Н. Мышление. Философская энциклопедия. М., 1964
12. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р. Лурия. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с.
13. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СанктПетербург : Питер, 2001. – 592 с
14. Мамалова Х.Э. Система подготовки кадров высшей квалификации в вузе // Мир науки, культуры, образования. №2 (81) 2020. – С.36-38.
15. Нужнова С.В. Педагогические условия развития профессионального мышления студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002.
16. Российская наука в цифрах: 2023 / В. В. Власова, Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023. – 48 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 720 с.
18. Середенко П. В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография / П. В. Середенко. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2014. – 208 с.
19. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин: Харвест; Минск; 1998 <https://986.slovaronline.com/>
20. Тихомиров О. К. Актуальные проблемы развития психологической теории мышления / О. К. Тихомиров // Психологические исследования творческой деятельности. – Москва : Наука, 1975. – С. 5–22.
21. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
22. Храпенко И.Б. Формирование профессионального мышления психолога в условиях непрерывной многоуровневой подготовки / И.Б. Храпенко // Казанский педагогический журнал. 2015. №5. С.373-378.
23. Шадриков, В.Д. Мышление как проблема психологии / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня, 2018. № 10. С. 2—11.
24. Штейнберг В.Э. Визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа / В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько // Образование и наука. Том 19, № 9. 2017. С.9-31.

25. Юревич А.В. Социально-психологические особенности российского научного мышления // Философия науки и техники. 2003. Т. 9. № 1. С. 227–308.

26. Buzan T. Use Your Head. London: BBC Books, 1974. 157 p.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНО-КРИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Э.П. Комарова¹, О.В. Гудкова², И.В. Аристова³

Воронежский государственный технический университет

E-mail: Vivtkmk@mail.ru¹, olya3000@mail.ru², aiv1107@mail.ru³

Аннотация: *статья рассматривает процесс формирования опыта конструктивно-критической деятельности у магистрантов, обучающихся в технических вузах. Проанализированы понятия «мышление», «критическое мышление», «конструктивность», составляющие конструктивно-критическую деятельность с учетом экспоненциального роста инновационного развития общества. Были изучены и представлены методики, способствующие развитию опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов. Также рассмотрены основные подходы к обучению, формирующие у обучающихся навыки анализа и объективной оценки в рамках технического образования. Предложено определение конструктивно-критической деятельности в контексте лингво-профессиональной подготовки магистрантов технического вуза.*

Ключевые слова: *конструктивно-критическая деятельность, критическое мышление, образовательный процесс, конструктивное поведение, самоанализ, магистранты технического вуза, лингво-профессиональная подготовка.*

Экспоненциальный рост инновационного развития социальной, экономической жизни России, во многом оказывающий влияние на образовательную среду, трансформирует требования к профессиональной подготовке будущего специалиста. Условия неопределенности, мобильности и динамичной смены детерминант в социальных установках требуют качественного переосмысления навыков, определяющих успешного и востребованного магистранта технического университета, таких как креативность к поставленным задачам, умение генерировать инновационные идеи и находить способы их решения, работа в команде,

сформированность опыта конструктивно-критической деятельности в лингво-профессиональной подготовке. Были определены две задачи исследования:

- раскрыть опыт формирования конструктивно-критической деятельности;
- описать проектно-контекстное обучение магистрантов технического университета.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО [24] магистранты должны осуществлять критический анализ проблемных ситуаций, вырабатывать стратегию действий, а также определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки, рефлексии, опираясь на мотивировку самореализации, осознания ценности культур с целью реализации профессионального общения на международной арене.

Магистрант как активный субъект образования, определивший траекторию дальнейшего профессионального развития, должен обладать не только научно-техническими и естественно-научными знаниями, но и гибкими навыками, а также глубокими социально-гуманитарными знаниями. Проведенное анкетирование магистрантов Московского физико-технического института (национального исследовательского университета), обучающихся по направлениям 19.03.01 «Биотехнология», 27.03.03 «Системный анализ и управление», 03.03.01 «Прикладные математика и физика», показало, что 82% магистрантов отмечают важность опыта конструктивно-критической деятельности в их области профессиональной специализации. На вопрос «Какие из следующих навыков и качеств, связанных с опытом конструктивно-критической деятельности, вы считаете наиболее важными и/или на сегодняшний день недооцененными для успешной реализации лингво-профессиональной подготовки в профессиональной деятельности? (укажите все приемлемые варианты)» распределение ответов было следующее: 27% - способность к анализу и интерпретации информации; 31,8% - автономность в принятии решений; 42,6% - умение работать в команде с опорой на профессиональный дискурс; 24,4% - креативность; 56,7% - улучшение коммуникационных навыков в профессиональном дискурсе. Таким образом, конструктивно-критическая деятельность как объект образовательного процесса, встроенный в канву междисциплинарности, синергии научного и социокультурного опыта, осознания себя субъектом научного сообщества с опорой на лингво-профессиональную подготовку рассматривается как эффективный инструмент общения.

Запущенная в 2021 году Министерством науки и высшего образования РФ программа «Приоритет-2030» (ПСАЛ) [8] ориентирует технические вузы на стратегическое академическое и технологическое лидерство

посредством преобразований образования не только в профессиональной подготовке, но и в трансформации «мягких» или «гибких» навыков, способствующих разрешению внутренних и внешних проблем с учетом цифровизации всех сфер жизни, становления сетевого общества, возрастающей скорости изменений как основополагающего метатренда.

Опыт конструктивно-критической деятельности актуализирует и раскрывает такие навыки магистрантов, как целостность самоосознания, определение взаимосвязей, логическое построение высказывания. Кроме того, учитывая, что информационно-психологическая безопасность как «состояние полноценной защищенности личности от негативных информационных воздействий ..., которые с помощью специальных средств оказывают отрицательное влияние на человеческую психику, определяя таким образом ее дальнейшее поведение» [13], обретает особую значимость в период кардинальной трансформации общества, навык анализа огромного пласта информации с целью скрупулезной и аргументированной верификации и взвешенной критики рассматривается автором как определяющий для магистрантов технического вуза.

Для более полного раскрытия понятия «конструктивно-критическая деятельность» необходимо определить его конструкты. Во-первых, деятельность – это структурный процесс, характеризующийся константами, принципами, даже если меняется вектор направленности деятельности. Большой психологический словарь под редакцией Б. Мещерякова, В. Зинченко дает следующее определение: «Деятельность (англ. Activity, нем. Tätigkeit) – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [18]. «Не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности. Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности» [9] Таким образом, деятельность отталкивается от целеполагания и направлена на активное отношение к действительности во всех ее проявлениях, духовных, профессиональных, общественных, образует смыслы и установки.

Во-вторых, конструктивно-критическая деятельность опирается на мышление, в целом, и критическое мышление, в частности. Мышление — это одно из наиболее фундаментальных понятий, которое оказывало значительное влияние на развитие человеческой цивилизации на протяжении всей истории. Уильям Джеймс называл мышление продуктивным процессом, не тождественным простым (примитивным) умственным операциям [10] Мыслить – значит извлекать из вводной информации свойства, соответствующие правильному выводу, поиску истины. Оно позволяет осознавать тонкости понятий и концепций, не данных непосредственно. Это не простой поток мыслей, а

целенаправленный анализ информации, с целью извлечения необходимых знаний и построения суждений [12]. Мышление – объективный процесс, непрерывно осуществляемый и изначально не заданный, социально обусловленный и неразрывно связанный с речью [5].

Определения и интерпретации мышления менялись в разные исторические периоды, отражая культурные, философские и научные тенденции своего времени. В античной философии понятие "мышление" было центральным для понимания природы человека, его места в мире и способности к познанию. В данном контексте мышление обычно рассматривалось как активный процесс познания и рассуждения, ориентированный на достижение истины и мудрости. Для Платона мышление было средством осознания мирового порядка и духовного развития, связанного с процессом философского размышления и постижения идей через разумный анализ. В стоической философии мышление рассматривалось в контексте этического развития и самосовершенствования, способствующее благополучию и гармонии человека с миром.

В средние века мышление подавлялось религиозным догматизмом. Церковь и вера играли важную роль в формировании понимания мира, и мышление подчинялось теологическим доктринам. Однако даже тогда были мыслители, такие как Фома Аквинский, которые пытались совместить веру и разум, стремясь к логическому пониманию Божественного. Для него истина объективна и существует независимо от нашего восприятия, а мышление выступает источником логического анализа и рассуждения.

В эпоху Просвещения мышление стало символом свободы от догм и традиций. Философы и ученые этого периода, такие как Декарт, Локк, Вольтер и Руссо, призывали к использованию разума и логики в поисках знания. Декарт считал, что мышление должно основываться на чистом сомнении и методе сомнения, чтобы прийти к неоспоримой истине. Локк подходил к мышлению с более эмпирической точки зрения. Он представлял идею "чистого листа" (*tabula rasa*), согласно которой все знания и опыт приходят из внешнего мира через чувства, а мышление должно основываться на наблюдении и опыте, а не на априорных идеях или божественных откровениях. Вольтер, как и другие просветители, признавал важность разума и мышления для прогресса общества, призывая к свободе мысли и выражения, толерантности и разнообразию мнений. Руссо, определяя человека по природе свободным, призывал к возвращению к естественному состоянию человека, где мышление не подавляется социальными нормами, и где можно достичь истинной свободы и справедливости.

В XIX веке с развитием научного прогресса и промышленной революции мышление стало центральным понятием в психологии и философии. И. Кант выделял две формы мышления: априорное и апостериорное (опирающимся на опыт), наделяя человеческий разум категориями, такими как пространство, время и причинность, которые структурируют наше восприятие мира. Г. Ф. Гегель представил идею диалектики, в соответствии с которой мышление развивается через противоречия и их преодоление и является активным процессом, в котором мы стремимся к объективному пониманию мира.

В XX веке с развитием информационных технологий и когнитивной науки мышление стало объектом глубокого изучения. Искусственный интеллект стал важным направлением, изучающим создание компьютерных систем, способных воспринимать, обучаться и решать проблемы, аналогичные человеческому мышлению. Исследования в этой области привели к разработке алгоритмов машинного обучения, нейронных сетей и экспертных систем.

К. Поппер, австрийский философ, известный своими работами в области философии науки, отвергал идею индукции как основы научного познания, утверждая, что нельзя вывести универсальные законы из наблюдений. Вместо этого, он предложил принцип бесконечного роста знания, согласно которому научные теории должны постоянно развиваться и улучшаться через фальсификацию и замену более точными моделями. Поппер выступал за идею открытого общества знания, в котором научные теории и идеи должны быть подвергнуты критике и дискуссиям. Он призывал к свободному обмену идеями и отказу от авторитарных или догматических подходов к научному познанию.

В 2003 году Дэвид Роткопф ввел в обиход термин «инфодемия», характеризующий накал общественного резонанса относительно вспышки атипичной пневмонии. Экстраполируя значение феномена на современные реалии, отметим его «упрощающий» характер информационного потока, когда диалог уходит на второй план, приоритезируя очевидные решения, не требующие глубины анализа, осмысления, дедукции. Имплантируемая в мозг информация не носит конструктивного характера, не обеспечивает объективного восприятия, не стимулирует мыслительные процессы.

Критическое мышление как рефлексивное, оперирующее такими понятиями, как «понимание», «осознание», «анализ», «самоанализ», «логичность», «целенаправленность», отличается высокой степенью самостоятельности и базируется на суждениях и рациональных выводах. Л. Эдлер и Р. Пол разработали теорию критического мышления, определяя его как процесс анализа, оценки и улучшения мыслительных способностей, выделив его основные элементы, такие как оценка информации, анализ аргументов, распознавание логических ошибок и

предположений. Ученые предложили стратегии и методы обучения, направленные на развитие навыков анализа, оценки и формулирования аргументов, а также на осознание собственных мыслительных процессов и предположений. Э. Де Боно представляет критическое мышление в контексте творческого процесса. Он разрабатывает методы и инструменты, направленные на развитие способности к анализу, критике и инновациям, представляя критическое мышление важным не только для оценки существующих идей, но и для создания новых идей и решений.

Л. С. Выготский определяет критическое мышление как вид интеллектуальной деятельности, отличающийся глубоким пониманием, критическим отношением к информации, а также высоким уровнем мотивации к осмыслению, выдвижению гипотез и поиску доказательств или опровержений [4]. Д. Халперн, ведущий исследователь критического мышления, рассматривает его как рефлексивное и, главное, творческое, имеющее созидательный характер, «последовательное, аргументированное, целенаправленное думание» [26]. Критическое мышление не стоит рассматривать как негативное, направленное на выявление недостатков или критику суждений, но как мышление, открытое к инновационным идеям и рациональному объяснению непонятного [16]. Оно предполагает целенаправленный процесс работы с информацией для решения конкретной задачи или проблемы. При этом индивидуально-личностные характеристики обучающихся не ограничивают степень развития критического мышления. Когнитивные стратегии и техники, внедряемые в образовательный процесс на всех уровнях, способствуют пониманию важности формирования опыта критического мышления и успешного применения навыков для достижения поставленной цели [25].

Т. Чатфилд рассматривал критическое мышление как набор таких навыков, как анализ и оценка любой информации с целью не просто приобрести знания, а выявить возможные противоречия, опираясь на собственный опыт; умение мыслить логически; умение взвешенно аргументировать свою точку зрения; способность принимать обоснованное решение с учетом аналитического разбора ситуации [27]. Иными словами, критическое мышление деятельно по своей природе, поскольку направлено не на созерцание окружающей действительности, а на активную, решительную позицию в выборе способов разрешения проблемы. Ему свойственна прагматичность, практическая направленность, совокупность индивидуальных особенностей личности и внешнего воздействия среды, бытовой или профессиональной [23]. Критическое мышление не может развиваться вне конкретной проблемы. Только столкнувшись с отправной точкой – задачей – запускается процесс обдумывания, анализа, привлечения всех ранее приобретенных знаний.

Более того, предпочтительно затруднение как фактор, запускающий и стимулирующий мыслительный процесс, фокусирующий поиск его конструктивного разрешения, приводящий мысли в структурированный порядок.

Критическое мышление может выполнять роль регулятора, сглаживающего иллюзию мира, создавая рациональную конфигурацию, собственное представление о мире. Если критическое мышление рассматривать как зеркало действительности, то его основная функция – трансляция информации и уничтожение энтропии. Человек занимается дешифровкой знаний, причем на каждой более продвинутой стадии, она становится точнее и изощреннее [24].

Критическое мышление требует внимания и сознательных умственных усилий. Это мышление преднамеренное, требующее активации когнитивных ресурсов (память, внимание) [14]. При этом, одну из ключевых ролей играет мотивация как триггер когнитивных процессов необходимых для критического мышления, саморегуляции, применению полученных знаний на практике.

В образовательном процессе важность критического мышления основывается на его продуктивном характере, творческом начале, как противоположность традиционному крену в сторону развития репродуктивных навыков. Именно критическое мышление актуализирует самостоятельность, независимость, индивидуальность, внимание к незначительным, на первый взгляд, деталям, тщательность в отборе информационного поля. [15]. Кроме того, важно отметить значимость критического мышления для социализации личности, развития коммуникативных навыков, поскольку критически мыслящий человек осознает необходимость обсуждения своих взглядов, идей, стремится получить обратную связь и далее, проанализировав многообразие подходов, усилить свою позицию и принять взвешенное решение. Критическое мышление, рассматривая информацию как источник, требующий постоянной проверки, акцентирует навыки интерпретации, критической трактовки, выявление противоречивых или откровенно ложных утверждений. Оно формирует отношение к собственному «Я», своей профессиональной деятельности в контексте общепринятых законов, культурных ценностей, многополярности мнений, а также позволяет думать и действовать в перспективе, то есть предугадывать возможные исходы ситуаций.

Обобщая трактовки критического мышления, считаем необходимым выделить его направленность на сотрудничество и творчество, последовательность и логичность, готовность к рефлексии и самокоординации, гибкость, формулирование суждений на основе критериев. Анализ работ европейских, американских и отечественных

авторов показал, что понятие «критическое мышление» довольно подробно и обоснованно определено. Однако, мы считаем, что в трактовках прослеживается нераскрытость его созидательного характера и конструктивности.

Магистрант технического вуза сегодня должен обладать навыками конструктивного поведения в профессиональной деятельности, то есть быть готовым к осознанному принятию конструктивных решений и проявлению личной ответственности за свои решения. Степень сформированности опыта конструктивно-критической деятельности определяет уровень готовности магистранта к вызовам современного общества, способность преобразовывать изменения в пользу собственных и общественных интересов. Только знания уже не могут гарантировать успех в профессии. Они должны быть вплетены в конструктивные действия, конструктивные решения, основанные на экспертизе, опыте, мотивации, умении не только применять алгоритмы, но и создавать их, стремлении к самосовершенствованию.

Актуальность опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза прослеживается в контексте лингво-профессиональной подготовки, в связи с повсеместным внедрением цифровизации, возрастающей роли технологии в решении образовательных и профессиональных задач, выстраиванием качественно новых связей субъектов образования, представителей различных культур. Новый феномен «конструктивно-критическое мышление», подкрепленный ФГОС ВО и обеспеченный компетенциями, профессионально-коммуникативной, креативной, командного сотрудничества и лидерства, субъектной, социокультурной, способствует развитию такого опыта деятельности, который обобщает знания, мотивирует к приобретению новых, привносит конструктивность в коллективную и индивидуальную работу.

Профессиональный ландшафт сегодня характеризуется куда большей конкуренцией среди специалистов, что обостряет важность развития и успешного оперирования сформированными ранее компетенциями. Так, формирование *профессионально-коммуникативной компетенции* происходит в процессе синтеза личностно-индивидуальных особенностей магистранта и комплекса действий, установленных профессиональной задачей. Образовательные инновации требуют превращения большей части общества из пассивных потребителей знаний в активных обучающихся, успешно интегрирующих коммуникативную составляющую в профессиональную деятельность. В этой связи в учебном процессе должны моделироваться те сферы деятельности специалиста (профессиональные задачи), которые не могут быть реализованы без актуализации иноязычной коммуникативной компетенции [22].

Современное общество, требующее инновационно мыслящих работников, ставит перед образованием задачу воспитать специалистов, демонстрирующих не только высокий уровень знаний, но и креативность, стремление к генерированию идей, гибкость в быстро меняющихся условиях, адаптивность. Эти качества составляют *креативную компетенцию*, фокусирующую применение знаний, самостоятельное освоение знаний и самосовершенствование [7]. При этом, креативная компетенция не ограничивается только навыками создания инновационного продукта в профессиональной деятельности. Она также характеризуется внутренними процессами личности обучающегося, побуждающими его к созиданию и творчеству, принятию изменчивости и неопределенности осмысленно и с конструктивным исходом для собственной профессиональной деятельности.

Кооперативность, или командное сотрудничество, базируется на обмене идеями или предложениями участниками команды, их заинтересованности в конечном результате. основополагающими аспектами *компетенции командного сотрудничества* считаем кросскультурность (принятие культурного разнообразия, учет разрыва поколений), социальная и профессиональная адаптивность, самоконтроль, эмоциональная грамотность, позволяющая выстраивать социальные связи с учетом интересов партнеров. Компетенция командного сотрудничества аккумулирует когнитивный компонент, проявляющийся в осознанном мыслительном процессе, направленном на выдвижение аргументированных предложений, анализ идей партнеров, критическое отношение к собственным убеждениям; деятельностный – формирование команды с учетом личностных качеств, поведенческие паттерны, саморегуляция, формирование собственной модели поведения с учетом интересов команды; рефлексивно-оценочный компонент, проявляющийся на финальной стадии командной работы и предполагающий самоанализ, детальное рассмотрение допущенных ошибок на когнитивном и деятельностном уровнях, осмысление и прогнозирование функционирования в другой команде с учетом корректировки действий [19]. Работа в команде не означает отказ от собственного «Я». Напротив, субъектность играет важнейшую роль, создавая многообразие взглядов, отношений, взаимосвязей.

Субъект – (от лат. *subjectus* лежащий в основе) индивид, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической (профессиональной) деятельности [11], трансформирующий реальность, подстраивающий ее в соответствии со своими интересами, мотивами, стремлениями. Субъектность — это «способность производить изменения в мире и в человеке, обретая при этом новое качество, т. е. изменяясь. Субъектность... утверждает деятельную и разумную активность человека

по отношению к себе и миру и раскрывает самому человеку сущность человеческого способа бытия» [1]. *Компетенция субъектности* фокусирует личное начало в любой деятельности, академической, образовательной, профессиональной, определяя самопознание и осознание себя ключевыми векторами развития общества. Основа субъектной компетенции – активизация потенциальных свойств и качеств субъекта посредством «пробных шагов», проверки своих знаний и умений в различных областях, профессионального роста, осознания необходимости непрерывного образования и самообразования, совершенствования личностных качеств, подстройки своих интересов в канву общественно-значимых. При этом, важную роль играют гибкость и адаптивность субъекта образования, проявляемые во взаимодействии на уровнях «студент-студент» и «студент-преподаватель», умение сформулировать свои потребности в образовании, способность скорректировать траекторию своего образовательного опыта.

Социокультурная компетенция соприкасается с субъектной на уровне формирования субъектной позиции с учетом культурных особенностей, социального устройства, межкультурной коммуникации, взаимодействия и интеграции в социуме. Диалогичность культур предполагает естественное развитие субъекта в атмосфере мультикультурности, уважения, принятие разнообразных ценностей, моделей поведения. В социокультурной компетенции переплетаются традиции и инновации, причем последние свидетельствуют о трансформации общества [3].

Опыт конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза, обеспеченный вышеприведенными компетенциями, фокусирует навыки разрешения критических проблем, то есть проблем проверки, подтверждения или отрицания суждений, утверждений и предположений с опорой на лингво-профессиональные знания, с учетом многозначности, неопределенности и динамичности как социума, так и отдельной личности. Конструктивная составляющая выполняет функцию фильтра ментальной информации, который настроен на селективный отбор подходящих и положительно охарактеризованных решений после проведенного критического анализа существующих или созданных условий в период нестабильности и многофакторности. Конструктивность мышления способствует решению проблемы в профессиональной деятельности с минимальными затратами в условиях неопределенности. Именно она, конструктивность, в стрессовых ситуациях снижает уровень негативных реакций на действительность и многогранность информации, что обеспечивает больший уровень объективности и осознанности в принятии решений, ввиду повышенной резистентности к стрессу [17]. Конструктивно-критическая деятельность предполагает синергию лингво-профессиональной подготовки и профильных дисциплин магистрантов

технического вуза в многомерном пространстве как внутренней (личность), так и внешней (образовательный ландшафт) сред, с целью профессионального общения с представителями других культур. Предполагаем, что сформированность опыта именно этого вида деятельности поможет устранить некоторые противоречия между нацеленностью ФГОСов ВО на критичность (УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий), командную работу (УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели), межкультурное взаимодействие (УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия), самоорганизацию и саморазвитие (УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки) и репродуктивное мышление (запоминание, воспроизведение изученного) в образовательном пространстве. Если проблема преобразуется в постулат, осознанно или непроизвольно, пресекается всякая попытка инициировать и осуществить исследовательскую деятельность [21], основополагающую для высшей школы, особенно на уровне магистратуры. Диалог, дискуссия, осмысление и критическое отношение к выдвинутым идеям, с целью выявления конструктивного разрешения спора, противоречий в целенаправленной, детерминированной деятельности становятся, на наш взгляд, основой современного образования.

Для решения второй задачи было разработано проектно-контекстное обучение магистрантов технического ВУЗа. Современный мир высоких технологий требует от обучающихся интеллектуально-эмоционального развития, в том числе творческих проявлений, высокого культурного уровня развития личности, умений работать в команде, а также проявления лидерских качеств. Традиционная парадигма образования, преобладающая до конца XX века, рассматривала образование как «особняк», не пересекающийся с другими сферами жизни, но нацеленный на процесс передачи знаний, строго ограниченный во времени. Новая парадигма предполагает непрерывное обучение и самообразование, ориентирована на комплексное формирование личности, адаптирующейся в различных условиях, свободно коммуницирующей на всех уровнях, генерирующей идеи, проявляющей инициативу. [Навыки будущего: что нужно знать и уметь в XXI веке <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e728cbc9a79476476f6eb4e>].

Согласно Кохонену, лингво-профессиональная подготовка "не происходит в социальной изоляции" [24] и, следовательно, требует переориентации, поскольку преследует "более широкую цель, чем только

развитие лингвистических и коммуникативных навыков" [24]. Она должна способствовать развитию личности обучающихся и готовить их к жизни в быстро меняющемся мире, развивать сложные «мягкие» навыки, критическое мышление. Изменения в ландшафте высшего образования в РФ определяют смещение акцентов в сторону междисциплинарности, разноплановости и широкой перспективы в академическом развитии будущих специалистов. Таким образом, деятельность преподавателя в высшем образовании должна трансформироваться в исследованиях с целью способствовать готовности к развитию комплексных межкультурных и личностных компетенций обучающихся, реагирующего на вызовы современного общества, сенсуально рефлексивного на малейшие подвижки социума и потребности студентов.

Интерактивные методы обучения как инновационные стратегии нацелены на актуализацию личности обучающегося, проявление инициативы, повышающих значимость собственных достижений, важность принимаемых решений, а также существенно активизирующих лингво-профессиональную подготовку, что объясняется повышенной мотивацией, саморазвитием и рефлексией. Этот путь нам представляется эффективнее традиционного, хотя и значительно более время-затратным. В традиционной модели обучения преобладает передача информации без промежуточного или конечного этапа анализа, осмысления, критики, а также применение приобретенных знаний, но исключительно в аналогичных языковых или иных ситуациях, без возможности, в силу отсутствия соответствующих навыков, преобразования знаний и умений с учетом нетривиальных условий повседневной или профессиональной деятельности. Запоминание, а не мышление – основа традиционного обучения – безусловно зарекомендовали себя как эффективные и продуктивные, но в «безинтернетную» эпоху, во времена, когда доступ к обширному пласту информации был у ограниченного числа людей. Сегодня же объем сообщаемой информации посредством различных ресурсов, человеческих и электронных, превышает возможности ее усвоения. Следовательно, существенная доля ответственности возлагается на обучающегося как активного субъекта образовательного процесса.

В современных конструктивистских, социокультурных и ситуативных представлениях об образовательном процессе обучение — это процесс овладения знаниями в диалоге культур, процесс внутреннего и социального взаимодействия, социодialogический процесс [8]. Эта теория представляется основой для современного обучения, ориентированного на магистрантов, с четким акцентом на развитии личности, не просто обладающей знаниями в конкретной области, но и несущей, трансформирующей эти знания в зависимости от реальной профессиональной ситуации и с учетом раскрытия личного потенциала. В

контексте проблемно-ориентированного обучения разрабатывается, в частности, проектно-контекстная технология. Обучение всегда находится в определенном контексте, формирование лингво-профессиональной деятельности магистрантов технического вуза реализуется на основе собственной учебной деятельности через квазипрофессиональную к собственно-профессиональной деятельности. Содержание опыта лингво-профессиональной подготовки магистрантов, являясь ориентировочной основой, усваивается на любом предметном материале с использованием различных контекстов (Вербицкий). Контекстный подход дополняет процесс обучения социально-значимым содержанием, накопленным в процессе активной учебной деятельности. Контекстный подход объединяет образовательный процесс и профессиональную деятельность [13].

Метод проектов предполагает обучение на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося, соответствующую его личным интересам, как технология обучения, развивающая познавательные навыки, навыки командного сотрудничества, умение ориентироваться в информационном пространстве [18]. Сущность метода проектов сводится к созданию специальных условий, в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно выявляет, осмысливает и интерпретирует профессиональную проблему в учебной обстановке, развивает собственную деятельность в направлении поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов решения поставленной проблемы. Главные достоинства метода проектов – развитие творческого потенциала обучающихся, создание условий для проведения исследования, интегрирования теории и практики, применение знаний и навыков для разработки жизнеспособного решения определенной проблемы, фокусированное осмысление учебной ситуации, организованное вокруг исследования и решения сложных проблем реального мира [9], а также саморегулирование в процессе обучения и сдвиг в фокусе от оценки результатов обучения преподавателем к самообучению.

Важность и релевантность метода проектов, на наш взгляд, также объясняется вниманием к проблемам и задачам, остающимся «за скобками» ведущих отечественных и иностранных исследовательских работ, поскольку очевидные вводы и результаты, представленные в отчётах, статьях не стимулируют критическое осмысление.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что лингво-профессиональная подготовка может и должна подвергаться критике за поверхностность, когда студентов воспринимают как пассивных получателей информации, и когда цель обучения в момент его освоения становится неясной для обучающихся, что приводит к потере мотивации и

превращает образовательный процесс в статическую коллекцию неоспоримых фактов с малой релевантностью их в повседневной и профессиональной жизни. Лингво-профессиональная подготовка существенно отличается от изучения точных наук, так как язык – это инструмент общения. Здесь нет упора на усвоение определенных знаний, как, например, в инженерии, где обосновано использование традиционного обучения на основе лекций. В процессе лингво-профессиональной подготовки акцент делается на профессионально-личностное обучение, сопровождаемое развитием дополнительных умений, в частности, решением проблем, сотрудничеством и проявлением индивидуальности.

Проектная деятельность включает в себя организацию структурированных и целенаправленных активностей, направленных на достижение конкретных образовательных целей. Метод проектов был разработан в 20-е годы 20 века У. Килпатриком и применялся для решения конкретных проблем. В научной литературе отмечается, что возможно считать проектом любую деятельность, ориентированную на развитие интеллектуального интереса и выполнения конкретных задач обучающимися самостоятельно [10].

Проектное обучение приближает образовательную модель к профессиональной деятельности, создавая условия максимальной вовлеченности, мотивированности и инициативности обучающихся в процесс создания нового продукта на основе профильных знаний, а также в процессе лингво-профессиональной деятельности не только как инструмента передачи информации, но и как источника приобретения информации из зарубежных источников.

В контексте лингво-профессиональной деятельности метод проектов развивает профессионально-коммуникативную компетенцию обучающихся, фокусируя знания о функциях межсубъектного профессионального общения, понимание значимости такого общения, восприятие профессионального общения как ценностного продукта. Магистранты учатся четко и эффективно выражать свои идеи устно и письменно; применять техники убеждения, ведения и участия в дискуссии; пользоваться практиками активного слушания; выстраивать линию собственного коммуникативного поведения согласно отведенной роли; развивать исследовательские навыки с помощью логичной и релевантной постановки вопросов; понимать значимость эмоционального интеллекта как инструмента, содействующего позитивному взаимодействию, в том числе вербальному, внутри команды. Метод проектов, нацеленный на максимализацию времени общения в формате «магистрант-магистрант», способствует обмену знаниями не только в профессиональной области, но и в языковой среде, поощряя и стимулируя навыки поиска эффективной

стратегии коммуникации с опорой на развитие конструктивно-критического мышления.

Одним из основных условий успешного освоения конструктивно-критической деятельности магистрантом считаем мотивацию, возрастающую с присвоением самостоятельной регуляции действий в образовательном процессе и формированием позитивного самовосприятия и ответственного отношения. Магистранты обладают широким спектром целей, задачи умений, выходящих за рамки учебной среды, которые необходимо актуализировать и фокусировать, то есть «поместить контент в контекст», иными словами, создать контекстуализированную среду, которая придает содержанию актуальность, исходя из потребностей магистрантов, их профессиональных интересов. Метод проектов, основанный на вызове, или проблеме, сформулированной экспертами, и завершающийся созданием инновационного продукта, позволяет магистранту реализовать исследовательские качества, применить предметные знания, используя язык в качестве необходимого инструмента языковой социализации и дисциплинарного опыта в течение всего процесса. Магистранты могут понять эпистемологию и профессиональный дискурс, только находясь в тесном контакте с экспертом в предметной области, корректирующим языковую среду и адаптирующим материал под соответствующий, усредненный уровень владения языком в группе – необходимое условие, снимающее дополнительные трудности и позволяющее студентам сфокусироваться на теме исследования. Для этой цели подходят скаффолды – методы или ресурсы, помогающие обучающимся выполнять задачи более высокого порядка, с которыми они не сталкивались ранее. К скаффолдам, или «строительным лесам», «каркасам», в образовательном процессе относятся разноуровневое взаимодействие (студент-студент, студент-преподаватель, студент-онлайн ресурс), мануалы, консультации, обратная связь преподавателя, peer review (оценка работы коллегами), модели, шаблоны. По мере сформированности необходимых навыков, «каркасы» постепенно упраздняются, предоставляя обучающемуся большую автономность в выборе сопроводительных материалов, значимых в конкретном контексте.

Важным преимуществом метода проектов в высшей школе считаем развитие междисциплинарного взаимодействия, обеспечивающего интеграцию лингво-профессиональной и профильной подготовки, отвечающей основным требованиям в образовательном процессе, а именно: приобретение, осмысление и постоянная актуализация знаний; развитие умений и навыков, а также экстраполяция учебного опыта на профессиональную деятельность. По аналогии с бизнес-инкубаторами, поддерживающим молодых предпринимателей в развитии бизнеса со стороны крупных компаний, лингво-профессиональная подготовка в

высшей школе призвана стать подобным учебным инкубатором, создающим площадку, обеспечивающую обучающихся необходимым инструментарием для воплощения идей, задач и вызовов, предложенных профильными кафедрами. Поддерживая принцип «7 золотых условий», успешный проект – выбор актуальной проблемы, непрерывное исследование, инновационность материала, субъектность студента, рефлексия, критический анализ, предъявление результата. Так, на уровне бакалавриата, когда студенты технического вуза еще не имеют узкой специализации, выполняют скорее исполнительные функции, нежели творческие, метод проектов возможно реализовывать в виде «игрушечного» проекта, то есть моделирующего реальное задание, условия и проблему. Тем не менее, такой опыт оказывается полезным, так как дает студентам общее представление о процедуре, вызывает интерес и повышает мотивацию к лингво-профессиональной подготовке в части изучения словаря определенного регистра, устно-речевых умений. Уже на этом уровне студенты приучаются к совместной работе, приобретают навыки активного слушания, участия в дискуссии с учетом норм этики, анализа проблемы, распределения ответственности, позитивного отношения ко всем участникам команды.

На второй ступени высшего образования магистрантам предоставляется большая автономность и право выбора персонализированной образовательной траектории, а также вовлеченность в исследовательскую деятельность, метод проектов рассматривается и как научное исследование, включающее определенные задачи и методологию для изучения конкретной темы или проблемы, и как средство лингво-профессиональной подготовки, переходящей в плоскость практико-ориентированного использования лингво-профессионального контента.

Лингво-профессиональная подготовка магистрантов, инкорпорированная в междисциплинарный проект, становится для них средством выражения мыслей, способом приобретения знаний, восприятия идей других людей, расширяет социокультурный опыт, опыт взаимодействия и сотрудничества. Внедрение метода проектов в лингво-профессиональную деятельность требует тщательной подготовки, от оценки уровня владения языком потенциальных членов команды с целью формирования более однородных групп, до разного рода анкетирования, выявляющего потребности, стремления, ожидания, мотивацию, а также личностно-индивидуальные характеристики обучающихся.

Реализация проекта логически делится на следующие стадии: *подготовительная*, которая включает обсуждение предложений эксперта, изучение материалов, выбор темы, формирования группы; *практическая*, охватывающая этапы планирования работы, установления коммуникационных каналов, проектирование результатов,

предвидение проблемных или конфликтных ситуаций и предварительное проектирование способов их устранения или разрешения; *презентационная*, состоящая из подготовки презентации конечного продукта, предъявления презентации; *финализирующая*, предполагающая обратную связь и оценку экспертов и коллег, рефлексия, а также определение дальнейшего плана улучшения и доработки продукта с учетом анализа стороннего мнения. Мультидисциплинарные исследовательские проекты в высшей школе, привлекающие иностранный (английский) язык и как «рабочий» язык команды, и как одну из равноправных учебных дисциплин, характеризуются достаточной предсформированной лингво-профессиональной подготовкой студентов и фокусируют развитие определенных навыков и компетенций обучающихся на каждой стадии проекта.

Таблица 1. Стадии разработки проектно-контекстной технологии

Стадия	Умения	Компетенции
Подготовительная: Освоение профессионального контента с использованием форм, средств и методов.	1) Коммуникативные умения: ясно и эффективно выражать свои мысли и предлагать идеи на иностранном языке, а также умение активного слушания и восприятия точки зрения других людей с учетом разнообразия культур, ценностей и взглядов. 2) Умение критически мыслить: анализировать и оценивать представленную информацию, делать обоснованные выводы и формулировать доводы в защиту собственной позиции. 3) Умение командного взаимодействия: анализ данных, выделение важных паттерн, критическое оценивание и интерпретация	1) Профессионально-коммуникативная: умения межсубъектного общения с опорой на ЛПД 2) Субъектности: осмысление собственной позиции и значимости в контексте решения определенной задачи и с учетом осознания своих сильных и слабых сторон. 3) Командного сотрудничества: умение принять позицию партнера, выслушать аргументы и соотнести с собственными. 4) Креативная: умение проявить интеллектуальную инициативность, адаптивность, толерантность,

	<p>результатов исследования.</p> <p>4) Умение порождать новые идеи, генерировать их в нестандартных ситуациях и разрабатывать стратегии воплощения новых идей в реальный продукт.</p> <p>5) Гибкость и адаптация в социуме: способность адаптироваться к изменяющимся условиям, самоанализ и рефлексия.</p>	<p>творческое начало.</p> <p>5) Социокультурная: развитие профессионального самосознания к мультикультурности, способность к самоанализу, самооценке, осознание социальной значимости продукта.</p>
<p>Практическая: планирование; проектирование; предвидение</p>	<p>1) Аналитические навыки: анализировать текущую ситуацию, выявлять проблемы и потребности, определять цели и задачи проекта.</p> <p>2) Креативные навыки: генерировать идеи, предлагать новаторские подходы и решения.</p> <p>3) Готовность к командному сотрудничеству, обмену мнениями с целью создания инновационного продукта,</p> <p>4) Способность порождать новые идеи с целью разработки инновационного продукта</p> <p>5) Способность адаптировать личностно-профессиональные качества с целью осознания социальной значимости продукта</p>	<p>1) Профессионально-коммуникативная: готовность к приёму инновационной информации, профессиональных знаний как ресурса синергии в контексте лингво-профессиональной подготовки.</p> <p>2) Субъектности: умение гибко адаптировать свои цели и планы в соответствии с требованиями, а также выстраивать отношения с партнерами на основе паритета и уважения.</p> <p>3) Командного сотрудничества: умение совместно координировать план коллективной работы, проявлять качества лидера и командного игрока.</p>

		<p>4) Креативная: умение генерировать идеи и предвидеть последствия принимаемых решений в нестандартных ситуациях.</p> <p>5) Социокультурная: умение адаптировать личностные и профессиональные качества в социуме.</p>
<p>Презентационная: оформление; предъявление</p>	<p>1) Организационные умения: структурировать информацию, умение работы с различными техническими средствами.</p> <p>2) Умение презентации: эффективно и убедительно представлять свои идеи и результаты работы в формате публичных выступлений.</p> <p>3) Умение критического осмысления разработанного продукта и определение возможного пути её внедрения.</p> <p>4) Овладение ориентировочной основой и поиском алгоритмов решения профессиональных задач</p> <p>5) Формирование опыта эмоционально-ценностного отношения в процессе взаимодействия субъектов образования в социуме.</p>	<p>1) Профессионально-коммуникативная: умение предъявления информации в доступной форме, в соответствии с профессиональными интересами аудитории.</p> <p>2) Субъектности: умение выразить собственную позицию, трансформировать ее, проанализировав объективную критику и с учётом интересов партнеров.</p> <p>3) Командного сотрудничества: умение обмена мнениями с целью разработки инновационного продукта.</p> <p>4) Креативная: умение творчески, неординарно представить результаты с целью привлечения большего внимания аудитории.</p> <p>5) Социокультурная: умение</p>

		проанализировать и осмыслить культурный состав аудитории, проявить уважение к их ценностям и взглядам.
Финализирующая: критика и обратная связь; рефлексия; перспектива	1) Умение самоанализа и рефлексии: критически и аналитически оценивать мнения, делать выводы, принимать и преобразовывать слабые стороны своих суждений и предположений. 2) Умения инновационного проекта: проанализировать недочеты и неточности и продумать способы их устранения с целью улучшения продукта	1) Профессионально-коммуникативная: умение выявить и осмыслить ключевые и смыслообразующие комментарии. 2) Субъектности: умение принять разностороннее видение и различие мнений о собственной работе. 3) Командного сотрудничества: умение воспринимать и эффективно использовать комментарии в адрес своей работы. 4) Креативная: умение использовать в свою пользу выявленные недостатки и проявить творческое начало с целью достижения положительного результата. 5) Социокультурная: умение учесть в будущей профессиональной деятельности особенности культур и разнообразие традиций и ценностей.

Учитывая динамичность, изменчивость, вариативность и многомерность лингво-профессиональной подготовки, метод проектов, ориентирующий магистрантов на «задачу сегодняшнего дня», усиливает и

дополняет более традиционные методы обучения новизной материала, актуальностью тематик, паритетными отношениями между субъектами образования. Метод проектов применим как в формате оффлайн, так и онлайн или гибрид, поскольку на определенных стадиях требуется разная степень вовлеченности магистрантов, разноуровневой коммуникации внутри команды, индивидуальной работы, обмена идеями и мнениями, предъявления промежуточных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов В. С. / Фундаментальные идеи С. Л. Рубинштейна в современных исследованиях самосознания и Я-концепции субъекта // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / под ред. К. А. Абульхановой, С. В. Тихомировой. М.: ИПРАН, 2011. – С. 234–246.
2. Асмолов А.Г. / Неодетельностная парадигма в мышлении XXI века: деятельность как существование / А.Г. Асмолов // Мир психологии. – 2003. – № 2(34). – С. 155–158.
3. Асмолов А.Г. / Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. – С. 65–86.
4. Бордовская Н.В., Реан А. А. Педагогика. СПб., 2006. – 307 с.
5. Брушлинский А.В. / О тенденциях развития современной психологии мышления / Национальный психологический журнал, 2013–№ 2 (10) – с. 10–16.
6. Вербицкий, А. А. и др. / Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под научной редакцией А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – 416 с.
7. Водяха С. А. / Креативная компетентность: подходы к измерению// Оценка качества обучения в образовательных учреждениях [Текст]: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 11–12 окт. 2012 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург. 2012.
8. Государственная программа поддержки университетов Российской Федерации URL: <https://priority2030.ru/> (дата обращения 04.03.2024)
9. Давыдов В. В. / Деятельность / Гл. ред. Давыдов В. В. – Москва: Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т., 1993, т. 1 – 264 с.
10. Джеймс У. Психология / Пер. И. Лапшиной. СПб., 2017.: James W. Psikhologiya - The Principles of Psychology, I. Lapshina (translated in Russ.). St. Petersburg, 2017.
11. Дубровина О. И. / Психологические основы профессиональной и социальной компетентностей: дис.: канд. психол. наук. Тюмень, 2009.

12. Дьюи Д. / Психология и педагогика мышления / Пер. Н. Никольской. М., 1997. Dewey J. Psikhologiya i pedagogika myshleniya (How we think). N. Nikolskaya (translated in Russ.). Moscow, 1997.
13. Иванов С. В. / Теорико-правовой анализ понятия «Информационно-психологическая безопасность личности» / Иванов С. В. - Москва: Издательская группа «Юрист», Вестник академии права и управления. 2012. – №26.
14. Корешникова Ю. Н., Авдеева Е. А. / Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3., 2022. – С. 36–66. URL: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-36-66>
15. Клустер Д. / Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005.
16. Лошкарева Д. А., Алешугина Е.А., Ваганова О. И., Кутепова Л. И. / Контекстный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–3. – С. 169–172.
17. Медведева Т. И., Ениколопов С.Н., Бойко О. М., Воронцова О. Ю., Чудова Н.В., Рассказова Е.И. / Влияние пролонгированной стрессовой ситуации на мировоззренческие установки, особенности мышления и моральные решения // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 4. – С. 178–193.
18. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. / Большой психологический словарь / Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. – СПб: Прайм-Еврознак; Москва: АСТ: 3-е изд., 2002 г. – 857 с.
19. Окунева, В.С. Формирование компетентности командной работы студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. С. Окунева. – Красноярск, 2013. – 252 с.
20. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М. В., Петров А.Е. / Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2008. – 272 с.
21. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n4/Medvedeva_et_al – Влияние пролонгированной стрессовой ситуации на мировоззренческие установки, особенности мышления и моральные решения // Социальная психология и общество — 2023. Том 14. № 4
22. Сериков В. В. / Специфика дидактического обоснования обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5 (78). – С. 12–18.

23. Сороина Г. В. / Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. – Серия 7. Философия. – № 6. – 2003.
24. ФГОС ВО [Электронный ресурс] // URL.: Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 (ред. от 08.02.2021) – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>
25. Филиппова, А.А. / Развитие критического мышления в рамках дисциплины «иностранный язык» / А. А. Филиппова // Евразийский гуманитарный журнал. – 2017. – №2. – С. 109–113.
26. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
27. Чатфилд, Т. Критическое мышление: анализируй, сомневайся, формируй свое мнение / Т. Чатфилд. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 328 с.
28. Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. NY and London: Routledge.
29. Jonassen, D., & Land, S. (Eds.). (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. NY and London: Routledge.
30. Foo, E. (2013). PBL and other inquiry-driven pedagogical approaches. *Reflections on Problem-Based Learning*, 14, 9–11.
31. Dewey, J. *Individual Psychology and Education* / J. Dewey. – Text: direct // *The Philosopher*. – 2000. – Vol. LXXXVIII, № 1.

УДК 378

ТЕНДЕНЦИЯ РАННЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

Э.П. Комарова¹, Т.О. Ястребов²

^{1,2}Воронежский государственный технический университет
E-mail: Vivtkmk@mail.ru¹, t-yastrebov@mail.ru²

Аннотация: *статья рассматривает тенденции ранней профильной специализации студентов техникума: содержательный компонент. Также раскрывается компетентностный подход в обучении технических специалистов в рамках среднего профессионального образования.*

Ключевые слова: *ранняя профильная специализация, содержательный компонент, студент техникума.*

Исторически сложившаяся система профессионального образования в России претерпевает значительные изменения, связанные с выходом

Российской системы образования из Болонского процесса, что актуализирует проблему содержания профессиональной подготовки студентов и разработку актуального образовательного контента образования [1,2,]. Так же идея реформирования образования связана с выступлениями президента В. В. Путина в посланиях Федерального собрания с целью повышения внимания талантливым детям с целью развития их ранней профессиональной ориентации : «Талантливые дети – это достояние нации, необходимо рассмотреть возможность поддержки для тех, кто с раннего возраста обладает склонностью к техническому и гуманитарному мышлению, участвует в профильных олимпиадах и конкурсах». Это подтверждается анализом нормативных документов «Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года» [9], который показал, что необходимо создавать условия для самореализации и раскрытия таланта каждого обучающегося с целью повышения его конкурентоспособности на рынке труда. Особую значимую роль по специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» занимает начальное профессиональное образование (НПО), так как является стартовой точкой – началом профессионального пути и периодом становления социально-личностного развития техника-газовика как высшего, так и средне-профессионального образования [7,8].

Особенно остро вопрос становления средне-профессионального образования и, соответственно, специалистов среднего звена, появляется в связи с введениями новых санкций на Российскую федерацию, связанных с импортом продукции для населения. Данные ситуации стимулировали Российское государство на строительство новых отечественных промышленных предприятий, повышение производительности и эффективности уже существующих и создание нового и качественного производственного продукта [3,9]. Развитие промышленности – ключевой фактор сильной национальной экономики и конкурентоспособности страны на мировой арене. Создание новых рабочих мест, повышение качества жизни народа, экспорт продукции за границу – данные проблемы решит реформа ранней профессионализации образования. Посредством качественного образования произойдет развитие современных технологий, а, следовательно, и научных достижений государства в особенно трудное мировое время.

Согласно статистике Высшей школы экономики на 2023 г., средний возраст рабочего, имеющего средне-техническое образование составляет 45 лет, что на 5 лет выше в сравнении с исследованиями, которые проводились на 20 лет ранее. Исследование показывает, что наблюдается дефицит умных, молодых и творчески развитого молодого поколения на

месте технического работника производственной сферы, что и говорит о демографическом кризисе специалистов среднего звена [9].

Анализ квалификационного состава персонала промышленного
предприятия

Таблица 1

Показатель	2008	2009	2010	Абсолютное отклонение		Темп прироста, %	
				2010 от 2009	2010 от 2008	2009 к 2008	2010 к 2008
1	2	3	4	5	6	7	8
Среднесписочная численность, чел	609	544	451	-93	-158	-17,10	-25,94
Работники высокой квалификации	241	193	171	-22	-70	-11,40	-29,05
Работники средней квалификации	335	321	252	-69	-83	-21,50	-24,78
Работники низкой квалификации	33	30	28	-2	-5	-6,67	-15,15

Одной из главных функций производственных предприятий – подготовка квалифицированных специалистов, которые являются трудовым ресурсом. В условиях молниеносного технического прогресса, а также развития рыночной экономики происходит увеличение ассортимента оборудования газоснабжения, появляются новые номенклатуры оборудования и агрегатов, происходит постоянная модификация систем автоматики и контрольно-измерительных приборов, активное использование новых видов материалов, совершенствуются технологии ремонта и повышаются сроки эксплуатации, активное внедрение полиэтиленовых труб вместо стальных. Настоящий этап развития газовых предприятий можно характеризовать несколькими сторонами: с одной стороны активным использованием современных технологий и техники, а, с другой, изменению требованиям к подготовке персонала. Данные изменения ведут расширению качественных профессиональных функций работников, значительному росту технического уровня.

Профессиональная подготовка технических специалистов в области газоснабжения осуществляется в заведениях начального профессионального образования (НПО) и средне-профессионального

образования, в высших учебных заведениях, учебных комбинатах на обучающих курсах, а так же непосредственно на рабочих производственных предприятиях [13,14]. В настоящее время актуальным считается содержание профессионального образования, ориентированного на ФГОС ВО и ориентируется на компетентностную парадигму, в котором в качестве комбинированной цели выступает совокупность компетенций, которыми должен обладать технический рабочий. Считается, что направленная компетентность представляется в виде 5 и более профессиональных компетенций, необходимых грамотному специалисту.

Замечается, что компетентностный подход в обучении технических специалистов газоснабжения идет достаточно медленно. Процесс затрудняет системный подход подготовки к экстренным действиям для решения непредвиденных ситуаций, анализ и прогнозирование действий персонала, принятием самостоятельных решений в неопределенных условиях и аварийных ситуациях. Каждый выделенный пункт является емким и описать в виде рабочих инструкций не представляется возможным. Процесс подготовки усложняется значительным количеством возрастных рабочих, которым требуется большее количество времени для освоения материала, а также опасные условия при работе с газоопасным оборудованием. Профессия газовика подразумевает процесс творческой самореализации, самоотдачи своей профессии.

В настоящий момент актуальные критерии оценки качественной рабочей силы определяются представлялись уровнем образования и профессиональной подготовленности специалиста, наличием профессиональной мотивации к профессиональному росту и повышению производительности труда. Под движением научно-технического прогресса данные критерии постоянно совершенствуются и дополняются новыми, что обуславливает необходимость совершенствования профессионального образования и формирование у рабочих специалистов не только знаний и умений, но и профессиональных компетенций [1,2,12].

Компетенцией отдельного работника принято считать систему знаний, навыков и умений обобщенных определенной деятельностью, и профессионально важных качеств, необходимых для решения профессиональных задач различных видов.

Анализируя работу персонала газоиспользующего и газоремонтного оборудования, можно сделать вывод о существовании следующих профессиональных компетенций необходимых специалисту:

- планирование предстоящей работы, технически грамотное применение теоретической информации при работе с газоиспользующим оборудованием;
- следование инструктажу правилам безопасности при опасных работах

- умение пользоваться средствами индивидуальной защиты (СИЗ) и необходимыми рабочими инструментами;
- умение работать в коллективе, выполнять свои прямые обязанности под руководством начальства;
- уметь организовывать рабочее место и проводить ремонтные работы в сложных условиях труда (отсутствие света, задымленность, высокие температуры, работа под землей и на высоте);
- способность работать с технической литературой и проверять газовое оборудование по объективным диагностическим признакам;
- умение проверять и исправлять неисправности контрольно-измерительным приборам и автоматики;
- способность быстро принимать правильные профессиональные решения в сложных ситуациях: газоопасные, аварийные, ремонтные и пусконаладочные работы;
- умение работать в составе бригады, а также самостоятельно, пользоваться техническими паспортами оборудования;
- умение прогнозировать новые аварийные способности и на основе предыдущего опыта применять полученные знания;
- способность контролировать качество выполняемой работы;
- наличие профессиональной мотивации к совершенствованию навыков и качеств своей профессии.

Тенденция развития газоснабжения в целом напрямую влияет на изменения в методике подготовки специалистов данной области. Наблюдается диверсификация различных направлений подготовки, происходит формирование образовательных стандартов согласно новым требованиям и критериям подготовки согласно приказу от 5 февраля 2018 г. №68, согласно направлению ранней специализации. Согласно Приказу Минобрнауки России от 05.02.2018 N 68 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 08.02.08 Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения" изменяются требования ФГОС, направленные на формирование личности специалиста [1]. Повышаются требования общих компетенций к результатам освоения образовательной программы, включающие:

- выбор способов решения профессиональных задач в различных контекстах [ОК 01];
- осуществление поиска, анализа и интерпретации информации, необходимой для выполнения профессиональных задач; планирование и реализацию собственного профессионального и личностного развития [ОК 03];
- работу в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами [ОК 04];

- осуществление устной и письменной коммуникации на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста [ОК 05];
- проявление гражданско-патриотической позиции, демонстрирование осознанного поведения на основе традиционных общечеловеческих потребностей [ОК 06];
- содействие сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях [ОК 07];
- использование средств физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности [ОК 08];
- использование информационных технологий в профессиональной деятельности [ОК 09];
- использование профессиональной документации на государственном и иностранных языках [ОК 10];

Так же повышаются требования к освоению профессиональных компетенций [ПК]:

- конструирование элементов систем газораспределения и газопотребления [ПК 1.1];
- выполнение расчетов систем газораспределения и газопотребления [ПК 1.2];
- составление спецификации материалов и оборудования на системы газораспределения и газопотребления [ПК 1.3];
- организация и подготовка систем газораспределения и газопотребления к строительству и монтажу [ПК 2.1];
- организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления в соответствии с правилами и нормами по охране труда, требованиями пожарной безопасности и охране окружающей среды [ПК 2.2];
- организацию и выполнение производственного контроля качества строительно-монтажных работ [ПК 2.3];
- выполнение пусконаладочных работ систем газораспределения и газопотребления [ПК 2.4];
- руководство другими работниками в рамках подразделения при выполнении работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления [ПК 2.5];
- осуществлять контроль и диагностику параметров эксплуатационной пригодности систем газораспределения и газопотребления [ПК 3.1];
- осуществлять планирование работ, связанных с эксплуатацией и ремонтом систем газораспределения и газопотребления [ПК 3.2];
- организовывать производство работ по эксплуатации и ремонту систем газораспределения и газопотребления [ПК 3.3];

- осуществлять надзор и контроль за ремонтом и его качеством [ПК 3.4];
- осуществлять руководство другими работниками в рамках подразделения при выполнении работ по эксплуатации систем газораспределения и газопотребления [ПК 3.5];
- анализировать и контролировать процесс подачи газа низкого давления и соблюдения правил его потребления в системах газораспределения и газопотребления [ПК 3.6];
- организация строительного производства на объектах строительства систем газораспределения и газопотребления;
- повышение эффективности производственно-хозяйственной деятельности при строительстве систем газораспределения и газопотребления [ПК 4.1];
- контроль за соблюдением работниками правил и норм по охране труда, требований пожарной безопасности и охраны окружающей среды при производстве строительных работ [ПК 4.2];
- руководство другими работниками в рамках подразделения и взаимодействие с сотрудниками смежных подразделений при производстве строительных работ систем газораспределения и газопотребления [ПК 4.3];
- подготовка результатов строительных работ к сдаче заказчику [ПК 4.4].

Таблица № 1

Соотнесение основных видов деятельности
и квалификаций специалиста среднего звена при формировании
образовательной программы

Основные виды деятельности	Наименование квалификации(й) специалиста среднего звена
Участие в проектировании систем газораспределения и газопотребления	техник старший техник
Организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления	техник старший техник
Организация, проведение и контроль работ по эксплуатации систем газораспределения и газопотребления	техник старший техник
Организация строительного производства на объектах строительства систем газораспределения и газопотребления	старший техник

Именно поэтому идет поиск решение этих задач с целью обновления образовательного контента профессиональной подготовки студентов техникума.

Данное направление в образовании можно назвать «диверсификация». Понятие «диверсификация» означает разнообразность подготовки специалистов, перераспределение подходов, применение их в новых сферах деятельности, принципиально отличающихся от первоначальных целей. Назначением диверсификации является создание новых образовательных условий для подготовки будущих специалистов на раннем этапе образования.

Осуществить это на раннем этапе получения образования можно при помощи специализации средне-профессионального образования на первом и втором курсе.

Государство начинает предъявлять профессиональные требования к молодым людям все более в юном возрасте, так как экономика страны будущего напрямую зависит от интеллектуального потенциала молодых ребят – будущих специалистов. Именно поэтому главной задачей государства, а также высшей школы становится выявление направленного творческого мышления и склонностей к определенной профессиональной деятельности, привлечение новой молодежи с целью раннего самоопределения и выявление отличившихся с целью развития научного потенциала Российского государства.

При подготовке обучающихся для получения первого профильного образования, учебное заведение предоставляет возможность выбора дополнительных направлений творческо-технического развития будущего специалиста. Так, в учебных заведениях среднего-профессионального образования работают от трех до пяти кружков технической направленности, таких как: «компьютерное моделирование», «компьютерная графика», «техническое моделирование», «системы автоматического проектировании в профессиональной деятельности», «робототехника», «механика».

Кружок технической направленности «компьютерное моделирование» является важным инструментом для освоения рабочей специальности при помощи компьютерных технологий с целью создания моделей будущих объектов. Данные возможности позволяют визуализировать рабочие процессы при конструировании объектов газификации, получить наглядную модель в реальных масштабах. Компьютерное моделирование позволяет проводить эксперименты над рабочей моделью, явлениями и процессами для получения результата, его анализа и возможность ее корректировки. Преимуществом использования данных программ является сокращение времени и затрат, которые связаны с созданием реальных физических моделей и изучение явлений, которые редко встречаются в

реальном времени. Благодаря этому, инженеры-проектировщики доводят до совершенства свои модели и доводят свои проекты до физической реализации. Компьютерное моделирование широко применяется не только в технических отраслях, но и в медицине, физике и биологических процессах.

Дополнительное направление подготовки по «компьютерной графике» охватывает широкий спектр технологий и методов, позволяющих создавать и редактировать графические изображения. Программное обеспечение профильных программ позволяет создавать сложные и реалистичные графические объекты, комбинировать различные текстуры и эффекты, а также анимировать предметы.

Направление «техническое моделирование» необходимо для создания симуляции технических процессов для разработки технических систем, в частности и газоснабжения. Применение программ технического моделирования позволяет рано обнаружить и исправить возможные проблемы и неисправности, которые могут возникнуть при физической реализации системы. Благодаря данным техническим программам технологии и оборудование, воспроизводимого в Российской Федерации отличается высокой конкурентоспособностью на современном рынке.

Робототехника – это наука, связанная с созданием, разработкой и управления роботами. Главной целью которой является автоматизация процессов, которые может выполнять робот (без прямого участия человека). Робототехника позволяет улучшить производительность труда, повысить точность и скорость некоторых технологических процессов для снижения риска и здоровья человека и других трудозатрат. Благодаря робототехнику мы давно получаем доступ в труднодоступные места для получения информации и ресурсов, например к шахтам, космосе и океане.

Несмотря на широкий спектр программы подготовки студентов в учебных заведениях среднего образования можно заметить, что поднимается вопрос недостаточности «технического развития» молодого специалиста и его увлеченность в осваиваемую им профессию. В настоящий момент средне-техническое образование содержит малое количество компонентов, которое способно повлиять на появление интереса школьника-будущего абитуриента к науке и технике. Необходимость воспитания детей, способных в дальнейшем провести техническую и технологическую перезагрузку в нашем государстве. Профильная ранняя специализация позволит создать обучающемуся индивидуальный образовательный маршрут еще на начальном этапе профессионального пути будущего специалиста.

Обучение специалистов с направлением на «техническое развитие» должно строиться для:

- выявления интереса к науке и технике;

- развитие способностей с целью нахождения и определения склонностей к определенной технической деятельности;
- определение будущей технической профессии.

При подготовке специалистов техникума следует ориентироваться как на европейские, так и на отечественные специализацию системы образования.

Европейская система образования выделяет пять основных видов компетентности:

- профессиональная (специализированная);
- информационная;
- социальная;
- когнитивная;
- коммуникативная.

Профессиональная компетенция рассматривает возможность работника выполнять свои профессиональные обязанности на требуемом работодателем уровне. Для каждой должности работника существуют свои критерии оценки профессиональных компетенций. Работодатель проверяет пригодность кандидатов на собеседованиях и во время выполнения тестовых заданий. Тестовые задания периодически проходят и работники предприятия для грамотной оценки их знаний, навыков. Относительно их результатов будут оценивать тесты будущих работников предприятия или компании.

Существует традиционное разделение компетенций на *hard skills* (жесткие навыки – профессиональные технические навыки, которыми должен обладать специалист и которые можно измерить) и *soft skills* (мягкие навыки – социальные навыки специалиста, которые нельзя измерить математически. К ним относится коммуникабельность человека, умение работать в команде).

Информационная компетентность – способность специалиста применять свои навыки при работе с информацией, а именно: поиск, анализ и эффективное применение информации для решения профессиональных задач.

Социальная компетентность – совокупность личных качеств специалиста, полученных и сформированных в течении жизни при взаимодействии в социуме и личностном взаимодействии с другими людьми. Социальная компетентность главным образом связана социальным поведением и включает в себя социальные мотивы, умения и знания, необходимые для взаимодействия в обществе.

Когнитивная компетентность – включает личные качества индивида, определяющие готовность личности к постоянному совершенствованию профессионального уровня, потребность в реализации своей личности,

способность к получению новых специальных знаний, навыков и умений способствующих профильному развитию личности.

Коммуникативная компетентность – способность владения коммуникативными навыками и умениями, сформированные в социальных структурах общества, включающие: знание этикета, культурные нормы общения, воспитанность и соблюдения приличий, присущих традиционному менталитету определенного этнического народа с которым взаимодействует индивид с целью делового общения.

Что касается Российской системы образования, то в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, выпускники профессионального учреждения должны обладать следующими общими компетенциями:

- осознавать значимость своей профессии в современном обществе, проявлять устойчивый интерес к получению новых навыков профессиональной деятельности;

- организовывать рабочую деятельность исходя из анализа информации и опыта с целью выполнения задач, поставленных руководством;

- корректировать собственную деятельность при изменении текущих целей, производить текущий и итоговый контроль поставленных целей, нести ответственность за результат своей деятельности;

- осуществлять поиск и анализ профильной информации с целью повышения эффективности решения профессиональных задач;

- использовать информационные технологии при решении профессиональных задач;

- уметь работать в команде, составе рабочей бригады, эффективно контактировать с коллективом и начальством.

Таким образом, перед системой средне-профессионального образования стоит задача подготовки будущего специалиста к осознанию выбора профессии, профессиональное внедрение его в рабочую атмосферу. В связи с этим возникает необходимость составления планов целенаправленной профессиональной деятельности при получении первых профессиональных навыков с учетом способностей и склонностей, а также физических возможностей каждого. С этой целью на государственном уровне происходит активное внедрение новых образовательных направлений и ориентироваться на:

- Активное внедрение в мир компьютерных технологий происходит в системах автоматизированного проектирования, позволяющие упрощенными способами внедрять информационные технологии на ранних этапах получения профессионального образования. Именно с этими целями на базе ГБПОУ ВО ВТСТ ежегодно проводится соревнования по овладению «САПР» в программе автокад и компас.

- Появление в России всероссийского ежегодного чемпионата «Профессионалы». Данный конкурс профессионального мастерства пришел на смену всемирному Worldskills и появился совсем недавно в 2023 году. Целью Чемпионата является создание условий и системы мотивации, способствующих повышению значимости и престижа рабочих профессий, профессиональному росту молодежи путем гармонизации лучших практик и профессиональных навыков посредством организации и проведения Чемпионатов по профессиональному мастерству, а также содействие оперативному и эффективному кадровому обеспечению различных отраслей экономики. С помощью чемпионата выполняется главная задача – повышение скорости трансформации профессионального образования под требования работодателя к будущим производственным кадрам.

- Ежегодное участие студентов средне-профессионального образования в конкурсе профессионального мастерства для людей с ограниченными возможностями «Абилимпикс». Абилимпикс – это больше чем конкурс, это целое международное некоммерческое движение родом из Японии, которое существует более 50 с 1971 года. Данное движение нацелено на повышение стремления инвалидов к профессиональной самореализации и отработке профессиональных навыков, изменение восприятия людей-профессионалов с ограниченными физическими возможностями, их внедрение в современный рынок труда.

С целью развития профессиональных требований к рабочей силе Российской Федерации происходит активное внедрение международных стандартов ИСО серии 9000, которая распространяется на сертификацию продукции и услуг, технологии производства в виде определенного знака отличия качества.

Данные стандарты поэтапно влияют на требования к работе и профессиональной подготовке специалиста соответственно. Данный пакет стандартов ИСО 9000-9004 определяет общие положения подготовки квалифицированного персонала. Стандарт ИСО 10015 «Руководство по подготовке персонала на производстве» рассматривает основные положения подготовке навыков квалифицированных специалистов производства.

В связи с этим главным документом для разработки учебных программ и календарно-тематических планов являлись квалификационные характеристики тарифно-квалификационного справочника, которые выделяют требования к уровню профессиональной подготовки рабочих. Эта проблема может быть решена за счет внесения требований профессиональных стандартов подготовки в учебно-программную документацию.

Союз промышленников и предпринимателей России разработал макет профессионального стандарта, который вместе с государственным образовательным стандартом будет являться основой для разработки содержания профессионального образования, в частности области газоснабжения.

Требования профессиональных стандартов, основанных на компетенциях, являются необходимыми условиями совершенствования учебно-методических материалов, выбора форм и методов обучения как в системе профессионального образования, так и внутрифирменного обучения персонала.

Для овладения разными профильными направлениями необходимо совершенствовать учебно-программной и методической документации. Профессиональные стандарты подразумевают последовательное обучение рабочих и специалистов в соответствии с квалификационными уровнями, формирование профессиональных компетенций различного уровня. Поэтому учебные планы и программы должны иметь модульную структуру, соответствовать требованиям профессиональных и образовательных стандартов.

Актуальность разработки новых средств обучения обуславливает необходимость создания учебно-методических комплексов - набора взаимосвязанных и взаимодополняющих средств обучения, раскрывающих содержание обучения, деятельность обучаемых и преподавателей.



Разработка учебно-методического материала осуществляется на федеральном, региональном уровне и на уровне образовательного учреждения. Учебники по специальным дисциплинам и основные элементы комплексного методического обеспечения входят в федеральный компонент. К региональному компоненту относятся учебные пособия — как дополнение к базовому учебнику, натуральные пособия, дидактические и другие материалы. К компоненту образовательных учреждений и предприятий относятся учебные книги, дидактические материалы, стенды и макеты.

Важнейшим элементом методического обеспечения является базовый учебник, который разрабатывается с учетом содержания обучения профессии, максимального объема учебной нагрузки и требований профессионального стандарта к уровню подготовки рабочих и специалистов. Оптимальная реализация дидактических функций учебника возможна при обеспечении органической связи учебника с другими элементами комплексного методического обеспечения [5,8].

Основное содержание обучения реализует учебник, а конкретизацию и дифференциацию содержания обучения дают другие средства обучения, которые вместе с учебником составляют учебно-методический комплекс. Например, комплекс средств обучения газовиков широкого профиля включает более 20 наименований, в том числе:

- государственный образовательный стандарт;
- учебные планы и программы специального предмета и практического обучения;
- учебники «Газифицированные котельные агрегаты», «Эксплуатация газовых сетей и оборудования»
- справочник СП и СНиП, справочник работника газового хозяйства; методику практического обучения газовиков; пособие по профессиональному обучению специалиста газоснабжения;
- учебные пособия, методические рекомендации, плакаты; учебные фильмы, мультимедийные программы.

Особый акцент делается на практико-ориентированного обучения. Целью которого является - формирование у персонала профессиональных навыков, умений и компетенций, необходимых для самостоятельной работы по специальности. Практическое обучение газовиков включает освоение знаний, навыков, умений и компетенций для выполнения основных слесарных, пусконаладочных, аварийно-восстановительных работ, обслуживания и ремонта газового оборудования жилых и общественных домов, производственных предприятий.

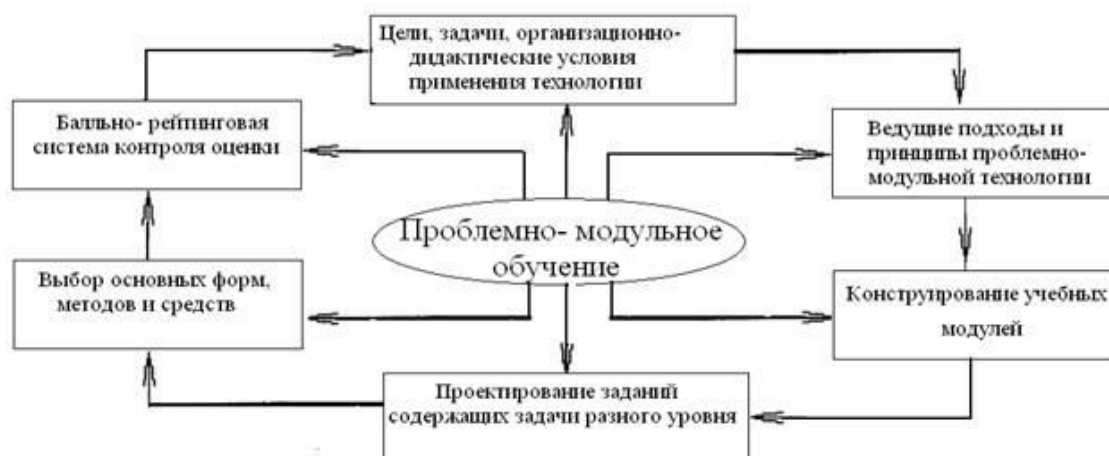
При этом важно разработать содержательный компонент который представляется в процессе практико-ориентированного обучения, выбирать системы такого обучения, добиваться единства с использованием

форм, средств, методов, их реализации в процессе практической подготовки. Обучение должно начинаться с более простых вещей для усвоения трудовых действий с постепенным переходом к более сложным комплексам и видам работ [2,10,13].

На начальном этапе обучения следует использовать комплексную систему, когда обучение строится таким образом, что сначала последовательно осваиваются отдельные приемы и операции. После изучения нескольких операций выполняются комбинированные действия из отработанных отдельно приемов для получения конечного результата определенного вида работ. Далее следует осваивать более сложные комбинированные комплексные работы, чтобы овладеть инновационными способами выполнения работ и научиться совмещать и выполнять соответствующие приемы и операции.

При обучении на производствах газифицированных предприятий учебный процесс приходится как бы «накладывать» на получаемый опыт производственной работы, который имеет свою специфику. Профессиональные условия и режим работы газовых агрегатов и оборудования трудно приспособить к учебным целям. На данном этапе следует применять технологическую систему, в основе которой лежит изучение конкретных видов оборудования, а также методов его обслуживания и ремонта.

Построение обучения специалистов среднего звена строится на компетентностной модели, которая качественно реализуется на модульном подходе в системе среднего профессионального образования. В соответствии со стандартом нового типа обучение строится на разделенные между собой учебные блоки (модули), которые ведут к формированию профессиональных компетенций, которые необходимы высококвалифицированным специалистам для конкурентоспособности на современном рынке труда. Задачей модульного обучения является в последовательном освоении будущими специалистами модульных единиц



и модульных элементов. Отличительными чертами является гибкость и вариативность модульной технологии при количественных изменениях рабочих мест, перераспределении рабочих должностей и постоянной необходимости повышения квалификации специалистов. Проблему модульного обучения рассматривали ряд ученых: Н. В. Борисова, В. А. Ермоленко и др.

Модульная технология обучения опирается на деятельностном принципе: когда обучение представляется предметом активных действий обучающихся системно. При модульном обучении студенты должны знать основную информацию, навыки и умения по каждому отдельному модулю. После изучения модуля сдается дифференцированный экзамен с вопросами, охватывающими все работы по модулю, которые выносятся на контроль и дальнейшую оценку освоения модуля.

Можно сделать вывод, что главная задача в контексте компетентностного подхода – создание гибких образовательных условий содержания обучения, организации обучения с целью создания нового образовательного вектора.

На последнем образовательном этапе целесообразно применять проблемно-аналитическую систему. Суть ее заключается в том, что материал программы разделяется на отдельные учебные проблемы, имеющие отдельное значение, и выделяются элементы, составляющие рабочий процесс бригады или работника. Примером такой проблемы может служить настройка регулятора давления на заданный режим работы. Обучаемые наблюдают отдельные технологические изменения (например, выходного давления газа), уясняют обусловленные этим явлением закономерности (когда повышается давление и когда оно понижается), осмысливают это явление и с помощью инструктора обосновывают соответствующие решения.

В ходе обучения специально создаются многократные повторения определенных упражнений в целях их превращения в навык, когда отдельные действия выполняются автоматически [13].

В основу профессиональной системной подготовки включаются:

- отработка правильности и точности выполнения рабочих операций;
- выработка скоростных показателей рабочих операций;
- формирование профессиональной самостоятельности в работе;
- воспитание грамотного и ответственного отношения к рабочей деятельности.

Это формирует системность в подготовке последовательности специальных действий и упражнений, обеспечивает их своевременность, последовательное продвижение учащихся в ходе освоения ими профессиональных компетенций. Таким образом, процесс обучения - это последовательная цепь постоянно усложняющихся профессиональных

упражнений, в результате которых решаются все новые и новые учебно-трудовые проблемы и задачи и в итоге достигаются цели профессионального обучения [15].

Совершенствование методов и организационных форм обучения. При обслуживании и ремонте газового оборудования особенно эффективны методы проблемного обучения.

Работникам газовых служб предприятий приходится много внимания уделять технической диагностике газоиспользующего оборудования - установлению причин неполадок в оборудовании или отклонения режимов газоснабжения от заданной нормы. Многие процессы в газовом хозяйстве скрыты от непосредственного восприятия, поэтому регулирование трудовых действий и формирование у работников оперативных образов являются одними из основных задач.

Анализ содержания практического обучения позволяет осуществить классификацию первоначальных знаний, навыков и более сложных умений по разным направлениям, а также определить знания, необходимые для овладения не только этими навыками и умениями, но и компетенциями. Так, общепроизводственными навыками, характерными для газовиков, являются приемы планирования, организации и контроля своей деятельности, работы с контрольно-измерительными приборами (КИП) и инструментами, с технической документацией, навыки организации рабочего места. К профессиональным навыкам можно отнести навыки диагностирования, устранения утечек газа, определения исправности газового оборудования, регулирования горелок.

В зависимости от преобладания тех или иных физиологических механизмов и психических процессов выделяют три основные группы навыков: двигательные, сенсорные и умственные. Специфические особенности газового хозяйства вызывают необходимость формирования целого ряда сенсорных навыков. Умственные навыки (навыки чтения проектов, схем, выполнения расчетов) требуются при чтении технической документации, выполнении замеров расхода газа, расчетах. Особенности труда газовиков настоятельно требуют психологически обоснованной системы умственных и сенсорных упражнений.

Умственные навыки формируются в результате выполнения специальных упражнений возрастающей сложности:

- анализ рабочих проектов технической документации, исправление ошибок;
- произведение технических расчетов решение производственных задач;
- принятие решений при неисправностях и авариях на рабочих объектах;

- выяснение причин неисправности оборудования и определение способов их устранения;

- определение качества газоремонтных мероприятий.

На формирование сенсорных навыков могут быть направлены специальные упражнения:

- наглядное определение состояния исправности оборудования, приспособлений, газовых приборов и агрегатов;

- визуальное определение качества процесса сжигания газообразного топлива по цвету факела при горении;

- определение на слух неисправностей работы газового оборудования;

- определение на слух режима работы систем газопотребления;

- анализ качества работ по визуальным наблюдениям;

- визуальное определение режимов работы оборудования по внешним признакам, звукам и показаниям контрольно-измерительных приборов.

Опыт обучения газовиков показывает, что, несмотря на устные напоминания, они не всегда соблюдают правила безопасности. Одна из причин заключается в том, что при изучении правил безопасности не применяются специальные упражнения. С работниками следует проводить упражнения по оказанию первой помощи, использованию средств индивидуальной защиты, а также правильное использование профессионального оборудования и инвентаря.

Значимое место в совершенствовании форм и методов обучения занимают компьютерные технологии обучения. Проблемно-аналитическая система обучения, осуществляемая с помощью современных компьютерных средств, позволяет применять принципиально новые формы и методы обучения, среди которых наибольший интерес представляет моделирование процессов и явлений. Процесс моделирования дает возможность не только изучить явление, его свойства, но и участвовать в технологическом процессе, в принятии самостоятельных решений и таким образом приобрести опыт творческой деятельности. Применение компьютерных средств обучения позволяет научить работников самостоятельно ориентироваться в информационном потоке, объединив в обычных условиях все три составные части обучения: понимание, знание и практический опыт.

Такая система ведет к сознательному овладению профессиональными знаниями, навыками, умениями и компетенциями.

Организация и проведение инструктажей. Особое значение для газовиков имеют периодические инструктажи по правилам безопасности труда и обучение последовательности действий.

Основу инструктажа составляет правильное сочетание объяснения и показа, которые не должны вестись параллельно. Объяснение должно раскрывать смысловую и невидимую сторону показываемого

оборудования и не комментировать то, что хорошо видно и понятно без слов. Объяснение должно включать цель, общую структуру предстоящей деятельности и те новые моменты, которые специфичны для данной работы.

Правильное сочетание теории и практического показа в живую обеспечивает эффективность в овладении профессиональными знаниями и компетенциями, а также устраняет те особенности, которые снижают эффективность каждого из этих методов при их применении порознь. Показ как метод инструктажа в отдельных случаях более эффективен, чем объяснение.

Согласно психолого-педагогической теории обучения, человеческие действия состоят из двух частей; ориентировочной и исполнительной. При этом показатели исполнения во многом зависят от рациональной организации ориентировки учащихся в полученном задании.

В период вводных инструктажей необходимо ознакомить персонал:

- с содержанием будущей работы;
- инструментом, приспособлениями, контрольно-измерительными приборами, рабочей документацией;
- последовательностью видов работ;
- правилами и способами выполнения работ;
- разновидностью проверочных работ при оценке качества ремонта;
- правилами безопасного выполнения работ, использованием средств индивидуальной защиты и рабочего инструмента.

Заключительный рабочий инструктаж проводится в форме беседы, на которой разбираются недостатки, которые были допущены или замечены в процессе работы, даются ответы на вопросы, отмечаются успехи и достижения бригады.

Газовикам приходится решать задачи и проблемы, требующие учета реальных условий и выбора из нескольких возможных решений единственно верного. Здесь можно выделить два основных типа задач: установление технического диагноза и прогноз. Примером задач на технический диагноз может служить установление причины возникновения неполадок, когда один и тот же вид неполадки может быть вызван несколькими причинами и нужно по совокупности показателей определить основную причину. Задачей на прогноз является, например, выбор мер по устранению неполадок или выбор последовательности действий при планировании работ.

Ученые считают, что основной профессиональной характеристикой личности является ее мотивация. Американский психолог В. Врум предложил формулу, по которой эффективность и качество работы определяется компетенцией, умноженной на мотивацию. Главной характеристикой успешной работы человека является целеполагание, так

как успех в профессиональной деятельности достигается в первую очередь наличием цели, которую специалист должен осознавать, понимать, уметь выражать словами.

Повышение квалификации специалистов газовых служб предприятий производится не реже 1 раза в 5 лет на специализированных учебных курсах (в учебных центрах, комбинатах, учреждениях профессионального образования).

Важной задачей является формирование у персонала высокой культуры труда. Какими бы сложными ни становились оборудование и технологические процессы, человеческий труд никогда не перестает быть важнейшим элементом производства. В развитии производства наблюдается определенная закономерность: чем сложнее его технический базис, чем совершеннее технологические процессы, тем выше роль «человеческого фактора», тем важнее культура и мотивация труда работника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьева Л. А., Куторго Н. А. В ожидании стандартов содержания третьего поколения // Инновационное развитие содержания начального и среднего профессионального образования : Сборник статей / Научный редактор О. Б. Читаева. – М.: Типографический отдел НП АПО, 2008. – С.39-49.
2. Басов Н.Ф.: Социальный педагог. Введение в профессию. - М.: Академия, 2006
3. Болонский процесс: курс лекций / В.И. Байденко. – М.: Логос, 2004.
4. Газгиреева Л. Х. История педагогики и образования : государственная педагогика России : монография / Л. Х. Газгиреева. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 149 с.
5. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук – Минск: Республиканский институт высшей школы, 2009. – 336 с
6. Комаров Б. А., Спиридонова Л.Е. Теоретические и методологические основы согласованного обучения. – СПб.: Фора-принт, 2012. – 202 с.
7. Корректировка государственных образовательных стандартов по направлениям педагогического образования / В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Информ. бюл. – 2004. – № 1-2. – С. 41-52. – (Болонский процесс и Российское образование)
8. Кузнецов, В. В. Общая и профессиональная педагогика : учебник и практикум для СПО / В. В. Кузнецов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019.
9. Основные направления действий Правительства Российской Федерации на период до 2024 года. М. 2018

10. Подласый, И. П. Педагогика в 2 т. Том 1. Теоретическая педагогика в 2 книгах. Книга 1 : учебник для СПО / И. П. Подласый. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 404 с.
11. Прогноз социально- экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года. Министерство экономического развития РФ. М. 2018
12. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Рубинштейн; под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
13. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе : монография / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 2012. – 448 с. – ISBN 978-5-98704-612-8. – Текст : непосредственный.
14. Образцов, П. И. Преподавание по программам профессионального обучения: профессиональная дидактика : учеб. пособие для СПО / П. И. Образцов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 230 с.
15. Читаева О. Б. Интеграция профессии начального и среднего профессионального образования / О. Б. Читаева, А. А. Володарская и др. – М.: изд-во НОУ «ИСОМ», 2006 -151 с.

УДК 378

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАННЕГО ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.

Э.П. Комарова¹, А.С. Фетисов², О.А. Боброва³

¹Воронежский государственный технический университет,

^{2,3}Воронежский государственный педагогический университет

E-mail: vivtkmk@mail.ru¹, asfet-2011@mail.ru²,

oabobrova2012@yandex.ru³

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения*

***Ключевые слова:** профессионального самоопределение, раннее профильное обучение.*

Современное общество претерпевает существенные преобразования, детерминированные динамичными социально-экономическими и политическими флуктуациями и затронувшие все сферы социума, в том числе и сферу образования.

«Взрывной» рост цифровизации и роботизации производства обусловил кардинальные перемены в содержании профессий, условиях труда, структуре взаимоотношений «работник-работодатель», организации трудовых коллективов с точки зрения коммуникации, локации производств.

Активный переход на дистанционные формы взаимодействия в «ковидные» годы, с одной стороны, катализировали эти процессы, с другой стороны, помимо ряда положительных моментов, выявили существенные недостатки в подобной форме организации труда и обучения.

В целом мы можем констатировать, что в виду глобализации информационных систем, доступности цифрового образования происходит смещение акцентов в сторону самостоятельности обучающегося, его субъектности, саморефлексии, самоопределения и выстраивания собственных учебно-профессиональных стратегий.

Данные тенденции прослеживаются уже на протяжении нескольких десятилетий и обусловили пересмотр традиционных подходов к существующей системе образования с учётом социально-общественных, экономических, политических и футурологических прогнозов в контексте геополитических перспектив, что, в свою очередь, нашло отражение в постепенном внедрении новых Федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования, а с 01 сентября 2023 года – и переходе на новую систему профильной подготовки в общеобразовательных организациях, Единую модель профессиональной ориентации, предполагающую такую организацию учебного процесса, при которой профильное обучение выходит за рамки углубленного изучения ряда школьных предметов и помимо привычной профориентационной деятельности предполагает, в том числе, развитие субъектности и самостоятельности школьников, их подготовку к профессиональному самоопределению и раннюю профессионализацию как одну из сторон социализации личности.

Таким образом, ввиду значительных изменений на рынке труда, от полного исчезновения либо существенного пересмотра содержания и условий труда существующих профессий до появления новых, специфику которых невозможно было предвидеть ещё десятилетие тому назад, возникла необходимость существенно пересмотреть и актуализировать имеющиеся в системе образования подходы к профессионализации, профессиональному самоопределению школьников в связи с тем, что в контексте вызовов современного общества теперь это не только выбор конкретной профессии, но и приобретение школьниками личностных новообразований, обеспечивающих готовность к самообучению, самоопределению в профессии, непрерывному профессиональному

саморазвитию, самосовершенствованию, а также высокую степень субъектности школьников, восприятие ими новых жизненных вызовов как перспектив, «точек роста». И если ранее профессиональное становление личности трактовалось в научно-методической литературе как «накопление авторитета и опыта профессиональной деятельности, заданной рамками одной специализации» [1, с. 5], то сейчас это, прежде всего, реализация человеческого потенциала в системе и структуре непрерывного профессионального саморазвития, что соответствует глобальному общемировому тренду «образования через всю жизнь».

Соответственно, вектор раннего профильного обучения в современной системе образования будет направлен не столько на углубленное изучение школьного предмета в перспективе поступления на ряд специальностей для получения профессионального образования, сколько на осознанный выбор профессии на основании определения личностных потребностей, возможностей, перспектив, и уже исходя из этого – выбор предмета для профильной подготовки.

Само понятие «профиль обучения» определено как «способ введения обучающихся в ту или иную общественно производственную практику; это комплексное понятие, не ограниченное ни рамками учебного плана, ни заданным набором учебных предметов, изучаемых на базовом или углубленном уровне, ни образовательным пространством школы» [7].

Следует заметить, что расцвет профориентационной деятельности в системе образования приходится на 80-е годы XX века, соответственно, на это время приходится и высокий интерес научно-педагогического сообщества к вопросу профессионального самоопределения школьников и склонности к определённым видам профессий.

В это время профессиональное самоопределение стало рассматриваться с точки зрения разных подходов: философско-психологический подход был отражен в трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Л.М. Лопатина, психолого-педагогический - в работах И.Д. Багаевой, Е.С. Кузьмина, Т.Н. Прохоровой. Самоопределением личности в возрастном аспекте занимались Л.И. Божович, Н.М. Борытко, М.Р. Гинзбург, а Л.С. Выготский изучал проблему на интегративном уровне в рамках психолого-культурологического подхода [9].

Значительный вклад в изучение данного вопроса внёс Е.А. Климов, который впервые рассмотрел профессиональное самоопределение личности, опираясь на системный подход. Им была проведена периодизация данного процесса, установлены факторы, влияющие на профессиональный выбор человека [5].

Анализируя данные психолого-педагогической литературы, можно утверждать, что в течение 60-80-х гг. в отечественной профессиональной ориентации возникают элементы нового подхода, определяющего

профессиональную ориентацию в качестве психолого-педагогической поддержки личности в выборе профессии, реализуемую в форме профессиональной консультации.

На смену этому периоду пришла эпоха демократических преобразований (90-е годы XX века), которая характеризовалась сокращением финансирования образовательных учреждений, что оттолкнуло нашу страну на десятилетия назад в вопросах профориентационной деятельности. Наступил период «временного затишья», который был обусловлен рядом причин: практически полным отсутствием законодательной базы для осуществления профориентации обучающихся; прерывистым характером ее проведения; неподготовленностью специалистов и родителей к её реализации; слабыми связями между системой общего и системами профессионального и высшего образования; неполноценным функционированием субъектов, ответственных за трудоустройство обучающихся.

В целом следует отметить, что взгляды научного сообщества тех лет обнаруживают по мере погружения в данную проблему смещение акцентов в сторону личностно-ориентированного направления; в отечественной педагогике оно к концу XX века становится преобладающим. Как следствие, в системе образования происходит значительная индивидуализация учебного процесса, а дальнейшее изучение вопроса профориентационной подготовки школьников находит отражение в ряде работ, посвящённых профессиональному самоопределению личности. Е.А. Климов, С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, Э.Ф. Зеер и др. авторы в своих исследованиях приходят к выводу, что целью профессиональной ориентации является помощь в создании психологических механизмов профессионального самоопределения личности [5, 8, 9, 10, 11].

Отдельно хотелось бы выделить разработанную в 1993 г. коллективом сотрудников РАО во главе с В.А. Поляковым и С.Н. Чистяковой «Концепцию профессионального самоопределения молодежи», которая послужила научно-методологической базой и основой для дальнейших практических разработок в направлении профориентации, профильной подготовки и ранней профессионализации в системе образования.

Новый всплеск научно-педагогического интереса к вопросу профессионального самоопределения отмечается в 10-х гг. XXI века, и связан он, в том числе, с возникновением принципиально нового интегративного подхода, который реализуется с учетом интересов, потребностей и задач всех общественных институтов, участвующих в формировании профессионального самоопределения (В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Н.Ф. Родичев).

Нельзя не отметить, что в современных исследованиях, рассматривая профессиональное самоопределение, авторы уделяют основное внимание таким его свойствам как системность, ориентация на развитие субъектной активности обучающихся и личностный характер. Также наблюдается тенденция к разведению понятий «профессиональное самоопределение» и «профессиональная ориентация», так как ключевым признаком последней является применение групповых и массовых форм при организации работы с обучающимися, что не соответствует признакам личностной ориентированности.

Е.А. Климов представляет профессиональное самоопределение «...как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов». По его мнению, «это выбор не единожды реализуемый, а постоянно возникающий, и в большей степени он важен в отрочестве и ранней юности» [5, с. 100].

Н.С. Пряжников в своих исследованиях отмечает взаимосвязь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности (а также - нахождение смысла в самом процессе самоопределения) в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [9, с. 4].

С.Н. Чистякова показывает, что профессиональное самоопределение носит многомерный и многоступенчатый характер, и рассматривает его как процесс поэтапного принятия решений, с помощью которых личность создает баланс между своими интересами и склонностями и необходимостью в разделении труда (социально-психологический подход); как процесс формирования собственного жизненного уклада, большей частью которого являются профессиональная деятельность (дифференциально-психологический подход).

С точки зрения уровневого подхода рассматривают структуру профессионального самоопределения Е.А. Климов, С.Н. Чистякова и др.

Е.А. Климов в профессиональном самоопределении человека выделяет два уровня: гностический, связанный с перестройкой сознания и самосознания, и практический, отражающий реальные изменения социально-профессионального статуса человека [5].

С.Н. Чистякова выделяет три уровня сформированности профессионального самоопределения (высокий, средний и низкий), основываясь на следующих характеристиках, как:

- владение информацией о выбираемой профессии;

- сформированность интересов, способностей, психических процессов;

- соответствие индивидуальных черт характера требованиям выбираемой профессии; уверенность в правильном выборе специальности; присутствие адекватной самооценки [11].

Авторы, занимающиеся исследованием вопроса процесса профессионального самоопределения, постарались разделить его на этапы по степени выраженности в соответствии с отобранными для этого различными критериями.

Социальную ситуацию, в которой выясняется отношение человека к профессии, выделяет в качестве главного критерия Э.Ф. Зеер. И в соответствии с этим критерием определяет следующие стадии: аморфная оптация, оптация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация и профессиональное мастерство [9].

Такого же мнения относительно критерия выбора разделения процесса профессионального самоопределения придерживается И.Г. Шамсутдинова. Она отмечает, что профессиональное самопознание, профессиональная идентификация и профессиональная самореализация являются главными периодами формирования профессионального самоопределения. При этом на каждой из стадий осуществляется решение поставленных обществом перед человеком лично значимых задач [8].

В качестве критерия выбрал социальную ситуацию и Е.А. Климов. Он аргументировал следующее разделение на этапы профессиональной жизни человека: фаза оптации; фаза адаптации; фаза интернала; мастерство; фаза авторитета; наставничество.

Т.В. Кудрявцев, В.И. Ковалев, О.А. Овсяник, Е.В. Прокопьева, С.Т. Джанерьян выделяют следующие стадии формирования профессионального самоопределения: формирование профессиональных намерений; профессиональную подготовку; профессионализацию; мастерство.

А.К. Маркова считает, что основным критерием могут выступать только уровни профессионализма личности. В соответствии с этим в своих трудах она выделяет пять уровней: допрофессионализм; профессионализм; суперпрофессионализм; непрофессионализм (псевдопрофессионализм); послепрофессионализм [8].

При рассмотрении процесса профессионального самоопределения целесообразно отметить его тесную взаимосвязь с таким понятием как готовность к профессиональному самоопределению.

В научной психолого-педагогической литературе существует достаточно широкий спектр трактовки понятия «готовность» в зависимости от контекста, в котором данная дефиниция рассматривается.

В психологии под «готовностью» понимают «активно-действенное состояние личности, установку на определённое поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи»/

По мнению В. А. Варданяна и А. П. Русяева «готовность - сформированная у подростков установка на осознанный выбор профессии, осуществление нравственной, психологической подготовки, овладение знаниями, умениями, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, которая завершается актом реализации профессионального намерения» [2, с. 5].

Готовность к профессиональному самоопределению оценивается по ряду критериев.

Так Е.А. Климов выделял в качестве критериев информированность обучающихся о всех сторонах выбираемой профессии; сформированность интересов и склонностей; возникновение особенных взаимоотношений с родителями, сверстниками, педагогами; формулировка индивидуального профессионального плана [5].

С.Н. Чистякова отмечает такие критерии готовности обучающихся к профессиональному самоопределению, как когнитивный (информация о специальностях, собственных профессиональных качествах, возможностях профессионального самоопределения); мотивационно-потребностный (понимание необходимости построения карьеры в определенной профессии, адекватная оценка себя как субъекта профессионального самоопределения); деятельностно-практический (возможности самореализации и самосовершенствования, способность получить профконсультацию) [11].

При изучении проблемы профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения важно рассмотреть вопросы, связанные с представлениями подростков о своих ценностях, о своём будущем, вопросы помощи ребёнку в развитии его системы убеждений и ценностных ориентаций.

В исследованиях ученых Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, проведенных в 2021 году, были зафиксированы следующие проблемы [8].

Первая из рассматриваемых проблем относилась к проблеме освоения предметного содержания, в которой была осуществлена следующая конкретизация подпроблем, связанных с развитием цифровой среды: снижение интереса к традиционным формам обучения по причине вовлеченности в цифровую среду; преобладание игровых и коммуникативных мотивов в образовательном взаимодействии и т.п.; сложности в понимании учебного материала; проблема недостаточно развитой самостоятельности в познавательной деятельности,

использование готового цифрового контента, неэффективные стратегии поиска информации, плагиат.

Вторая из рассматриваемых проблем относилась к проблемам в коммуникации и поведении, в которой была осуществлена конкретизация подпроблем, связанных с развитием цифровой среды: конфликты, связанные с непринятием стиля взаимоотношений педагога (неспособность приспособиться к требованиям различных педагогов); сложности сетевой образовательной коммуникации, обусловленные различием в цифровом опыте учителя и ученика; затруднения во взаимодействии со сверстниками в цифровой образовательной среде (конфликты со сверстниками, изоляция, переживание одиночества, зависимость от группы, несформированность коммуникативных навыков); предпочтение виртуальной коммуникации реальному общению, зависимость от социальных сетей.

Третья из рассматриваемых проблем относилась к группе личностно-эмоциональных проблем школьников, в которой была осуществлена конкретизация подпроблем, связанных с развитием цифровой среды; наличие конфликтов с родителями и педагогами из-за вовлеченности в интернет-коммуникацию; существование неадекватной самооценки, чрезмерно высокие или низкие притязания.

Четвертая из рассматриваемых проблем относилась к проблемам профессионального самоопределения в цифровой среде, в которой была осуществлена следующая конкретизация подпроблемы, связанной с развитием цифровой среды: затруднения в выборе образовательного и профессионального маршрута в условиях цифровой экономики.

Пятая из рассматриваемых проблем относилась к проблемам информационной безопасности, в которой была осуществлена конкретизация подпроблемы, связанной с развитием цифровой среды: недостаточной защищенности подростка от вредных информационных воздействий; агрессивного поведения в сети по отношению к своим одноклассникам.

Шестая из рассматриваемых проблем относилась к проблемам информационной культуры, в которой была осуществлена конкретизация подпроблем, связанных с несоблюдением норм цифровой этики и правовых норм в цифровой среде.

Также необходимо учесть проблемы, связанные с неадекватной самооценкой и притязаниями, что подчеркивает важность помощи подростку в выборе образовательного и профессионального маршрута, наличие затруднений у учеников, связанные с освоением учебных предметов.

Особенно значимым педагогическое сопровождение процесса профессионального самоопределения школьников в контексте раннего

профильного обучения видится в период старшего школьного возраста, когда специфика подросткового возраста определяет наибольшую сензитивность к становлению ряда личностных новообразований, составляющих основу для формирования субъектности, саморефлексии, самоопределения:

1. По мере взросления подросток проходит развитие от фазы интересов, которые являются фантазийными, до фазы, которая характеризуется реалистическим выбором одного устойчивого интереса.

2. Новообразованием возраста является развитие рефлексии и на её основе - самосознания, что характеризуется способностью личности к более глубокому пониманию не только себя, но и других людей.

3. Ведущая деятельность старшего школьного возраста - учебно-профессиональная, в которой формируются интересы, способность строить свои жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы.

4. Основной задачей этого возраста выступает задача самоопределения, которая означает чёткую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, что связано с формированием мировоззрения, то есть системы убеждений, выражающих его отношение к миру, его главные ценностные ориентации.

5. Двойственность данного возраста заключается в том, что перед подростками стоит задача выбора жизненного пути, но они ещё не готовы к такому выбору. Подросток понимает задачу возраста - выбор профессии - но средств для выбора не имеет.

Вышеперечисленное подчёркивает важность педагогической помощи ребёнку в адекватной самооценке, в выборе образовательного и профессионального маршрута.

Таким образом, современная школа оказывается перед необходимостью сопровождения самоопределения школьников вообще и выпускников в частности.

Особенностью подросткового возраста является развитие рефлексии и на её основе - самосознания, что характеризуется способностью личности к более глубокому пониманию не только себя, но и других людей, что вполне достижимо в условиях реализации требований ФГОС ООО, ФГОС СОО, предполагающих создание в образовательной организации рефлексивной, информационно насыщенной, профориентационной образовательной среды, что обеспечивает системность, последовательность и стабильность дополнительных условий для осуществления рефлексии всех участников образовательного процесса, а также катализирует формирование рефлексивных умений, поскольку позволяет субъекту познавательной деятельности выйти за рамки предметного наполнения, и, анализируя собственную деятельность, акцентировать внимание на её способах и продуктивности.

Это, в свою очередь, создаёт предпосылки для самостоятельного выстраивания учащимися в дальнейшем эффективных индивидуальных познавательных, а в дальнейшем и профессиональных стратегий, поскольку даёт представления о механизме и результатах образовательного процесса, способствует развитию самооценки и самоконтроля, формирует навыки командной работы и приучает к диалогичности в процессе взаимодействия друг с другом и учителем, что, в свою очередь, создаёт предпосылки для успешного профессионального самоопределения школьников в процессе раннего профильного обучения.

Таким образом, можно рассматривать рефлексивную, информационно насыщенную, профориентационную образовательную среду в качестве первого, основного и системообразующего педагогического условия, которое будет включать в себя ряд компонентов, каждый из которых так же является педагогическим условием формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников в процессе раннего профильного обучения.

Вторым педагогическим условием является готовность учителя к организации профориентационной деятельности обучающихся, а также инновационная направленность личности учителя, предполагающая создание дополнительных и всесторонних условий для профессионального самоопределения школьников, поиск и апробирование различных форм и методов работы, а также желание использовать инновационные приёмы в собственной деятельности, взаимодействовать с коллегами, анализируя, обобщая и систематизируя полученный опыт.

Это позволяет учителю адекватно подбирать профориентационный материал и методики, варьировать их в зависимости от уровня учащихся и корректировать учебный процесс согласно актуальной ситуации развития, то есть конструировать рефлексивную, информационно насыщенную профориентационную образовательную среду посредством создания педагогических ситуаций, в процессе решения которых формируются рефлексивные умения и создаются предпосылки для формирования личностных новообразований, определяющих готовность к профессиональному самоопределению школьников в процессе раннего профильного обучения. Решение различных педагогических ситуаций профориентационной направленности позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, актуализировать их внутренний опыт и реализовать рефлексивные умения, поскольку их решение невозможно без размышления, самоанализа, использования имеющихся знаний и умений. Структура педагогических ситуаций, для решения которых необходимы рефлексивные умения, включает целевую, управленческую, содержательную и рефлексивную составляющие, а

анализ и установление причинно-следственных связей внутри ситуации являются основой для её решения.

Третье педагогическое условие – диалогичность на уровне «учитель-ученик». Ключевым моментом в реализации этого педагогического условия является диалог. Выполняя в диалоге такие логические операции, как выделение, анализ, синтез, соотнесение собственных действий с предметной ситуацией, обучающийся переходит на обобщённый уровень усвоения учебного материала, который обеспечивает достижение метапредметных результатов обучения и формирует рефлексивные умения, закладывая, таким образом, предпосылки к профессиональному самоопределению школьников. Кроме того, применение в диалоге методов, основанных на содержательном обобщении, обеспечивает развивающий эффект учебной деятельности, складывающийся из субъектного ролевого взаимодействия участников образовательного процесса и групповой и рефлексии, что тоже является важным компонентом профориентационной подготовки.

Четвёртое педагогическое условие – самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности как работа, которая совершается собственными силами обучающихся без чужого влияния и посторонней помощи. В зависимости от уровня развития и подготовленности обучающихся, учитель использует одну из принятых форм организации самостоятельной деятельности (фронтальную, групповую, индивидуальную), которая в свою очередь может выполняться на разных уровнях самостоятельности (репродуктивном, продуктивном и творческом) и завершаться рефлексией. Сюда же мы можем отнести и самоконтроль. Структура самостоятельной деятельности включает такие компоненты как мотив, долгосрочную и краткосрочную цели, план по достижению этих целей, пути и средства достижения целей, способы оценки результатов.

Поскольку профессиональное самоопределение школьников носит исключительно самостоятельный характер, оно не может быть компенсировано кем-то извне, однако может быть простимулировано. Важным аспектом в побуждении личности к профессиональному самоопределению является возможность самостоятельного выбора, которую обеспечивает вариативный характер деятельности.

Пятое педагогическое условие – вариативности учебно-познавательной и профориентационной деятельности, которая связана со свободой выбора познавательных действий и расширением возможностей выбора направлений профильной подготовки и средств учебной деятельности при профессиональном самоопределении в процессе раннего профильного обучения.

Чтобы стимулировать, активизировать готовность к профессиональному самоопределению школьников, необходимо предоставить учащемуся возможность самостоятельного, осознанного выбора как профессиональных перспектив, так и форм самореализации и саморазвития, а так же ценностных ориентиров. В данном случае жёсткая регламентация деятельности, ориентация на содержание, а не на способы осуществления купируют её творческий, исследовательский потенциал и значительно сокращают возможности для развёртывания и качественной финализации профессионального самоопределения.

Следует заметить, на личностное развитие обучающихся и их саморегуляцию в разных вариантах профессионального становления значительным образом влияет самооценка.

В этом свете немаловажное значение приобретает шестое педагогическое условие: формирование благоприятного психолого-педагогического климата для профессионального самоопределения школьников в образовательном процессе школы. Создание благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы осуществляется с опорой на позитивные результаты познавательной урочной и внеурочной деятельности обучающихся. В целом психолого-педагогический климат можно рассматривать как систему оболочек, центром притяжения которых является, в том числе, профессиональное самоопределение школьников в процессе раннего профессионального самоопределения.

Формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы – двусторонний процесс, отсюда оболочки включают внешние воздействия и деятельность самого субъекта, где внешняя составляющая задаётся целенаправленной многогранной работой коллектива школы, состоящей из создания гибкого режима дня, который должен быть «жизнерадостным», приближенным к запросам подростковой физиологии и психики; мастерства учителя, с уважением относящегося к личности ученика; средовых решений в организации образовательного пространства; поддержки психологической службы.

К «жизнерадостному» расписанию занятий и гибкому режиму дня в школе мы относим такую организацию образовательного процесса, которая может обеспечить эффективное умственное и физическое воспитание школьников. Прилежание и успешность в учебе, желание самостоятельно диагностировать свои пробелы и ошибки должны пристекать не только из интереса к познанию, но и из тех возможностей, которые предоставляет организация учебного процесса, исключая системные перегрузки переутомление, усталость.

Средовые решения в организации образовательного пространства формируют интерес учащихся к познанию и мотивируют к

самореализации и самоконтролю Немаловажную роль в создании благоприятного психологического климата играет психологическая служба (англ. psychological service) в школе, предполагающая комплекс мероприятий, содействующих психическому, физическому и личностному раскрытию, развитию обучающихся, их профессиональному самоопределению.

Целью психологической поддержки в части профессионального самоопределения школьников является создание комфортной педагогической профориентационной ситуации, соответствующей индивидуальным особенностям обучающихся, что помогает школьникам в приобретении личностных новообразований, необходимых для профессионального самоопределения, формировании чувства уверенности в себе, способности к саморазвитию. Также следует заметить, что внутренняя составляющая психолого-педагогического климата определяется наличием или отсутствием познавательной мотивации обучающихся.

Таким образом, в ситуации трансформации образования в контексте вызовов XXI века [10] перед научным педагогическим сообществом стоит задача продуктивного взаимодействия с общеобразовательными организациями с тем, чтобы обеспечить педагогов, реализующих Единую модель профессиональной подготовки, практикоориентированным научно-методическим сопровождением; предоставить сотрудникам общеобразовательных организаций научно-обоснованные педагогические формы и методы, механизмы и технологии формирования готовности процессу профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения; критерии и индикаторы, позволяющие отслеживать степень сформированности профессионального самоопределения школьников и корректировать педагогические воздействия в целях достижения максимальной результативности образовательного процесса как условия создания развивающей и формирующей среды, обеспечивающей многоаспектное воздействие на личность школьника в процессе его профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения.

Основной задачей является задача самоопределения школьников, которая означает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, что связано с формированием мировоззрения, то есть системы убеждений, выражающих его отношение к миру, его главные ценностные ориентации

Становление школьника как субъектной личности заключается в достижении чувства «взрослости», которое может быть достигнуто при условии, что он ставит перед собой цели и путём согласования ресурсов, притязаний и условий решает их. Процесс самоопределения реализуется

через осуществление набора проб и приобретения опыта подготовки к принятию решения о мире, содержании и способах своего участия в практиках в разных формах. В качестве таких форм выступают: внутренний мир и самопознание, любовь и семья, ценности и товарищество, интересы и профессия, мораль и общественная позиция.

Таким образом, обобщив вышесказанное, резюмируем следующее: перед общеобразовательными организациями стоит непростая задача, ведь ранняя профессиональная подготовка школьников предполагает такую организацию учебного процесса, которая за счёт вариативных форм профориентационной деятельности (начиная от экскурсий на производство до профессиональных проб), привлечения к организации образовательной среды школы максимально возможного количества субъектов (от Домов детского творчества и волонтерских организаций до местных предприятий и профессиональных образовательных организаций), широкого спектра дополнительной и внеурочной деятельности, приучения к труду и реализации производственных практик, погружения в проектную и научно-исследовательскую деятельность позволит создать рефлексивную, информационно насыщенную профориентационную образовательную среду, обеспечивающую выпускнику основной общеобразовательной школы максимально точный профессиональный выбор.

Однако для того, чтоб этот выбор состоялся, необходимо создать предпосылки для него, прежде всего, метапредметного, личностно-рефлексивного, ценностного, смыслообразующего толка, которые должны быть заложены как минимум на уровне начального общего образования, если мы рассматриваем основную общеобразовательную школу, а в широком смысле – начиная с уровня дошкольного образования.

Ведь профессиональное самоопределение как ожидаемый результат состоится только в том случае, если это будет осознанный, самостоятельный выбор, сделанный с опорой на личностные предпочтения и ценностные основы (служение и призвание, ответственная гражданская позиция, потребность в саморазвитии, стремление стать профессионалом), а не коррупционные мотивы (власть, возможность обогащения, льготы и преференции).

Таким образом, при рассмотрении вопроса организации образовательного процесса в контексте введения Единой модели профессиональной ориентации мы, во-первых, наблюдаем акцентирование на воспитательном компоненте образования, а во-вторых, возросшую значимость образовательной среды как смыслообразующего фактора.

Соответственно, новое звучание обретает идея контекстного обучения (А.А. Вербицкий), поскольку «процесс контекстного образования представляет собой выполнение обучающимися социальной по своей сути, внутренне мотивированной деятельности, в результате

которой передаваемые в виде закреплённой в языке информации знания превращаются в сознании ученика, студента, слушателя в личностные смыслы, т.е. знания» [3, с.16]. Эти идеи легли в основу разработки концепции социально-контекстной образовательной среды и были успешно апробированы не только в высших и средних профессиональных образовательных учреждениях, но и в многолетней практике МБОУ СОШ №33 г. Смоленска.

Авторы определяют социально-контекстную образовательную среду как «динамичную, расширяющуюся в направлении от микросреды (внутренней среды контекста) к макросреде (внешней среде – внешнему контексту), специально организованную, педагогически обоснованную совокупность условий, обеспечивающих современное качество образования» [3, с .19]

Характерными особенностями социально-контекстной образовательной среды является то, что она:

- опирается на компетентностно-контекстный подход, который рассматривает образовательную деятельность школьников как структуру из предметного, социального и рефлексивного компонента [4].

- направлена на формирование прежде всего метапредметных и социальных компетенций, что наиболее точно соответствует требованиям ФГОС.

- предполагает выстраивание образовательной среды школы через общий контекст деятельности, что обеспечивает, в свою очередь, содержательное единство обучения и воспитания.

- реализует модель практико-ориентированного содержания образования, способствующую развитию социального интеллекта и активной гражданской позиции учащихся, обеспечивает их успешную социализацию в обществе.

- акцентирована на диалогическое общение, сотрудничество и продуктивное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Соответственно, социально-контекстная образовательная среда акцентирована на формирование активной, самостоятельной, социально-адаптивной личности, способной к системному, рефлексивному, прогностическому мышлению, имеющей позитивные жизненные ориентиры и планы.

Таким образом, переход к социально-контекстной парадигме является ключевым условием достижения такого нового качества образования, которая позволит не только успешно выстроить систему ранней профориентационной подготовки в рамках реализации федеральной образовательной программы среднего общего образования, но и добиться того, чтобы сделанный обучающимся профессиональный выбор оказался верным шагом к профессиональному самоопределению.

Вышесказанное корреспондирует мнению авторов, рассматривающих в своих работах перспективы развития профориентационной работы в общеобразовательных организациях. Так С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев отмечают следующие пути:

- разработка способов организации педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников, реализуемых при взаимодействии преподавателей и обучающихся (с применением разного типа отношений между ними) на этапе внедрения различных форм такого взаимодействия в учреждениях образования;
- участие в обобщении опыта корпоративной и отраслевой профессиональной ориентации и внесение рекомендаций в данном вопросе;
- содействие в передаче инновационного профориентационного опыта образовательным организациям;
- совершенствование нормативных и правовых документов в области профориентации [11].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агатова О. А. Развитие профильного и предпрофессионального образования: монография. – М.: ФЛИНТА, 2022. – 188 с.
2. Варданян В. А., Русяев А.П. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-gotovnosti-k-professionalnomu-samoopredeleniyu-podrostkov> (дата обращения: 22.02.2024).
3. Вербицкий А. А. Концептуальная модель школы как центра социально-контекстного образования / А. А. Вербицкий, С. А. Жойкин, Л. А. Куришкина // Педагогика. - 2020. - Т. 84. - № 3. - С. 15-27
4. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие / А. А. Вербицкий. — Москва : МПГУ, 2017. — 268 с.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 304 с.
6. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 01.06. 2023 г. N АБ-2324/05 Письмо Министерства Просвещения Российской Федерации «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» 01 июня 2023 г. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (дата обращения: 22.02.2024)
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05. 2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной

программы среднего общего образования» Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407284432/> (дата обращения: 22.02.2024)

8. Поддержка ученика в образовании : коллективная монография / И. М. Богдановская, И. Ю. Гутник, Н. Н. Королева [и др.] ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Том Книга 2. - Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. - 192 с.

9. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: «Академия», 2008. 320 с.

10. Трансформация профессионального образования в контексте вызовов XXI века / В. В. Сериков, А. С. Фетисов, Э. П. Комарова, К. М. Гайдар. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2023. – 212 с.

11. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С. Н. Чистякова // Школа и производство. - М., 2013. - № 1. - С. 9-12; № 2. - С. 36

УДК 378

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

О.Я. Кравец¹, А.С. Тарасова²

^{1,2}Воронежский государственный технический университет
E-mail: csit@bk.ru¹, anna22tarasova@yandex.ru²

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема применения средств машинного обучения в профориентации школьников. В работе раскрываются понятия: «машинное обучение», «профориентация».*

***Ключевые слова:** машинное обучение, профориентация, средства.*

Информационные технологии вошли во многие социально значимые процессы: персонализация и получение электронных государственных услуг, обучение и аттестация, оплата счетов и заказ товаров, а так же многое другое. С помощью цифровых сервисов стало возможным оперативное решение социально значимых задач, на которые ранее, у пользователя, уходило несколько дней. Так же, через информационные

системы, значительно проще проводить мониторинг процессов предоставления услуг, что ведёт к росту их качества.

Цель масштабной цифровой трансформации образования является архизначимой и труднодостижимой, в силу множества психологических, социальных и педагогических факторов, оказывающих значимое воздействие на образовательный процесс. Нельзя не согласиться с мнением профессора С. Керра, что в перспективе произойдёт значимое влияние информационно-коммуникационных технологий на изменение представлений о том, как осознают себя участники образовательного процесса, как меняется их взаимодействие в условиях обучения в цифровой среде. Весь процесс образования в целом станет восприниматься со всем по другому, что приведёт к определённым отличиям в социализации и психологическом формировании будущих поколений. Поэтому мониторинг и прогнозирование психолого-педагогических аспектов в процессе обучения, должны являться одними из основных функций образовательной цифровой среды, наряду с контролем академической успеваемости, для введения своевременных корректировок в построение процесса обучения. Ведь, эффективность цифровой трансформации образовательной сферы во многом зависит от качества и полноты функций внедряемой цифровой среды, в том числе от рекомендательных и профориентационных её возможностей, для своевременной диагностики и коррекции образовательной траектории учащихся. Так же существенным фактором является возможность полноценной адаптации методических материалов и классических образовательных процессов под возможности цифровой среды.

Несмотря на имеющиеся достижения в области внедрения цифровых технологий в процессы обучения, в настоящее время недостаточно разработаны концептуальные основы информационно-технологического обеспечения обучения, учитывающие специфику внедрения современных цифровых систем и средств в образовательные процессы, и влияющие на дальнейшее развитие системы образования в целом. Исследования, проведённые, такими отечественными учёными, как В.Л. Новикова, А.П. Ершова, В.М. Монахова, А.Э. Савельева, А. И. Бочкарева, З.Ф. Мазур, В.Р. Майер, И.В. Роберт, И.В. Тарабрина и многими другими, показывают, что обучающие программы не оказывают существенного влияния на методы и формы процесса обучения, но ключевое значение, в выборе форм и методов обучения, имеет информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса. О разработке и использовании автоматизированных цифровых обучающих систем в образовании были написаны труды, такими российскими учёными, как Данилюк С.Г., Дараган А.Д., Надеждин Е.Н., Павлов А.А., Романенко Ю.А., Сердюков В.И. и другими. Цифровизацию процессов обучения как универсальную

инновацию рассматривали в своих работах: Ю.С. Борцов, Д.Л. Константиновский, Г.Е. Зборовский, В.А. Лукьяненко, В.С. Федорова, Л.Д. Митева. В этих трудах освещались проблемы цифровой трансформации образования, и исследовались условия изменения парадигмы самого образовательного процесса в рамках цифрового перехода.

Обеспечение образовательной сферы методологическими и технологическими средствами для организации процесса цифровой трансформации является приоритетной задачей современного общества. Для реализации которой необходима разработка психолого-педагогических, учебно-методических и программно-технологических решений, отвечающим требованиям организации взаимосвязанных и взаиморегулируемых процессов: составления учебного плана, учитывающего индивидуальные траектории развития учащихся; представления обучающей информации и проведения контроля знаний; мониторинга трудозатрат учащихся, их психологического состояния и вовлеченности в процесс образования; представления рекомендаций по выбору профильного, факультативного и дополнительного образования в соответствии с профориентационным типированием; проведения мотивационных и стимулирующих мероприятий, и многое другое.

Целью работы является обоснование значимости профориентационных работ для учащихся старших классов и абитуриентов, а так же рассмотрение возможностей их интеллектуальной автоматизации средствами машинного обучения, с решением прикладных задач прогнозирования развития профессиональных компетенций методами эволюционной оптимизации, и профессионального типирования школьников.

Профориентация в рамках школьной деятельности

Современный темп развития технологий способствует быстрому изменению списка актуальных профессий. В условиях неопределенности важно модернизировать систему образования, особенно для старшеклассников, чтобы помочь им определиться с профессиональным направлением в будущем. Интеллектуальные рекомендательные системы профориентации могут помочь школьникам с ориентацией в мире профессий с целью дальнейшего профессионального обучения и трудоустройства. Главное в данной ситуации — умение быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и способность грамотно планировать свой образовательный путь. Такие навыки необходимы для профессиональной самореализации в быстро меняющейся среде. Особую важность имеет способность рекомендательной системы профориентации самостоятельно устанавливать связи между ответами школьника и необходимыми для актуальных профессий компетенциями, так как список актуальных профессий быстро меняется и исторические данные не всегда

присутствуют. Применение методов машинного обучения и искусственного интеллекта, способных к самообучению без явных инструкций, является перспективным подходом для решения этой задачи. Разработка системы профориентации для школьников с использованием самообучающихся рекомендательных алгоритмов, требует учёта современных требований к профориентации в рамках школьного курса, и исследования разноплановых аспектов, влияющих на формирование профессиональных компетенций, так же важен подбор алгоритмов машинного обучения и их настройка.

Проблема профориентации играет важную роль в современной школьной системе образования. Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ, система школьного образования должна быть ориентирована на потребности современного общества в компетентных специалистах с профессиональными знаниями, умением самооценивания и способностью создавать ценности в себе, своей профессии и окружении. Технология контекстного обучения, разработанная А. А. Вербицким, может быть полезной в решении проблемы профориентации и профессионального образования. Контекстный метод обучения моделирует образовательную ситуацию, где профессиональная деятельность "встроена" в структуру квази-профессиональной деятельности. Происходит акцентуализация внимания учащихся на профессиональных компетенциях, общекультурных и универсальных навыках, указанных в требованиях ФГОС (протокол от 23.06.2022 № 3/22).

В связи с социально-экономическими изменениями в профессионально-образовательном пространстве возникает потребность в использовании современных интеллектуальных алгоритмов для рекомендательных систем профессиональной ориентации школьников. Для этой цели авторами предлагается методика применения алгоритмов машинного обучения без учителя, которая позволяет формировать рекомендации по развитию профессиональных компетенций в решении конкретных профессиональных задач. Используя опросный бланк, интеллектуальная рекомендательная система профориентации должна предлагать списки наиболее подходящих профессий для тестируемого школьника. Это поможет школьникам определиться с выбором профессии, и укажет на необходимость развития ценных компетенций для успешного решения профессиональных задач. Таким образом, использование технологии контекстного обучения и интеллектуальных алгоритмов в рекомендательных системах профориентации может значительно облегчить процесс выбора профессии старшеклассниками и помочь им развить необходимые навыки и компетенции для успешной профессиональной деятельности.

Профориентационная деятельность является значимой частью образовательного процесса. Правильный подбор дальнейшего направления обучения крайне важен для старшеклассников, так как на его основе строится текущая учебная деятельность: обучение в профильных классах, посещение дополнительных занятий, секций и кружков, работа с репетиторами и подготовка к итоговым экзаменам. Ошибки в выборе направления обучения приводят к трудностям при прохождении экзаменационных испытаний, а так же на всём последующем образовательном пути. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт основного общего образования нового поколения определяет высокий уровень значимости профориентационным работам, направленным на школьников старших классов общеобразовательных школ. В требованиях ФГОС указано, что, в интересах устойчивого развития общества и государственной экономики, школьники должны ориентироваться в видах профессий и понимать значимость профессиональной реализации.

Для достижения этих целей Министерство просвещения России проводит для школьников, начиная с 6-го класса, внедрение единой модели профориентации (протокол 5/22 от 25.08.2022) . В результате внедрения модели, должна произойти систематизация материалов и мероприятий по профориентации школьников. Современная профориентационная модель включает в себя семь направлений: профильное обучение (инженерные, медицинские, IT, предпринимательские и другие классы обучения); интеграция профориентационных задач в урочную деятельность; проведение внеклассных мероприятий, помогающих оценить свои способности и компетенции для мира профессий; организация воспитательной деятельности экскурсионного и выставочного направления; предложение дополнительного образования; обучение по программам профессиональных компетенций в учебных центрах профессиональной квалификации; взаимодействие школы с семьями школьников по вопросам профориентации. Школа самостоятельно выбирает уровень реализации профориентационной модели, всего их доступно три вида: базовый, основной и продвинутый, с минимумом часов в 40, 60 и 80 соответственно (Письмо от 01.06.2023 № АВ 2324-05, от 20.03.2023 № 05-848).

Одним из ключевых профориентационных федеральных проектов является – «Профиград – Билет в будущее» (<https://profigrad.bvbinfo.ru/>), который, в игровой форме, предлагает изучить несколько сотен видов профессий в тематических кварталах цифрового «города». Сервис содержит функцию профориентационного тестирования «Мой профиль», подбирающую перечень подходящих профилей обучения. Данный тест связан только с интересами школьника и не учитывает его академическую

успеваемость и интеллектуально-психологические особенности. В связи с чем, его результаты стоит интерпретировать в контексте фактических качеств и достижений школьника.

Одним из популярных сервисов профформентации является «Профвекториум», предлагающий тестирование «Профорентация» (<https://profvectorium.ru/my/test>), в котором содержатся вопросы на выявление интересов, личностных качеств и интеллектуальных способностей. По итогу тестирования представлен список подходящих профессиональных областей, блок иерархии интересов, блоки по интеллектуальным и личностным характеристикам тестируемого. Стоит отметить отсутствие анализа взаимосвязей между разными видами блоков в интерпретации результатов и наличие множества вопросов прямого характера.

Задача принятия решения о профессиональной ориентации базируется на разноплановых факторах, исходящих как от индивидуума, например: интересы, психологические особенности, склонности и компетенции; так и от внешних источников, таких как: спрос на специальность, уровень оплаты, доступность образования и пр. Решение задачи профессиональной ориентации в полной степени алгоритмическими способами невозможно. Применение рекомендательных систем способно только сузить область профессионального самоопределения и дать рекомендации по формированию полезных компетенций. Разработка рекомендательной профориентационной системы по современным стандартам образования, с учётом интересов тестируемого, его интеллектуальных способностей и психологических характеристик, является актуальной и социально востребованной задачей. С позиции современного образовательного компетентностного подхода, образованность школьников определяется готовностью решать практические задачи на основе имеющихся знаний, в не прямой зависимости от их объёма и энциклопедичности. Формирование навыков использования знаний и личного опыта для достижения профессиональных целей, являться одной из основных задач современного образования.

Исходя из выше изложенных фактов, можно сделать вывод, что рекомендательная система для профориентации школьников должна выявлять степень сформированности ключевых компетенций и их приложений к образовательным, психологическим и интеллектуальным характеристикам тестируемого. На основе синтеза выявленных внутренних факторов, система должна подбирать области профессиональной ориентации с учётом требований ФГОС ВПО к профессиональным компетенциям. Прогнозирование новых возможностей обучаемых, роста их личностного потенциала в приложении к области наиболее

востребованных и значимых профессий, повышает мобильность их самоопределения.

Сбор входных данных для рекомендательной системы

Одним из первых этапов проектирования рекомендательной системы является выбор источников данных об анализируемом объекте и списка возможных вариантов рекомендаций, являющихся целевой функцией от входных данных об объекте. В качестве возможных вариантов рекомендаций, для профориентационной системы подбора профилей профессий, предлагается использовать материалы с Атласа новых профессий, под редакцией Д. Варламова. В дальнейшем планируется расширение групп профилей профессий с добавлением материала и из других источников. В атласе новых профессий, содержится 29 групп : медицина, медиа и развлечения, индустрия туризма и гостеприимства, промышленность, индустрия моды, строительство, финансовый сектор, биотехнологии, безопасность, IT-сектор, наземный транспорт, экология, пищевая промышленность, спорт, социальная сфера, робототехника, авиация, водный транспорт, новые материалы и нанотехнологии, электроэнергетика, сельское хозяйство, добыча и переработка полезных ископаемых, космос, нейронет, менеджмент, металлургия, культура и искусство, образование. При этом список компетенций одинаков для всех групп профессий: К1 – 'Системное мышление', К2 – 'Межотраслевая коммуникация', К3 – 'Управление проектами', К4 – 'Бережливое производство', К5 – 'Программирование / Робототехника / Искусственный интеллект', К6 – 'Клиенто-ориентированность', К7 – 'Мультиязычность и мультикультурность', К8 – 'Работа с людьми', К9 – 'Работа в условиях неопределенности', К10 – 'Навыки художественного творчества', К11 – 'Экологическое мышление'.

В качестве критериев оценки тестируемого школьника предлагается использовать следующие группы характеристик: результаты теста «Мой профиль» от Профиград блока «Склонности» в диапазоне от 0 до 10; школьные оценки за последнее полугодие в диапазоне от 3 до 5; дополнительные достижения по школьным предметам за последнее 2 года в диапазоне от 0 до 3; достижения во внеклассной деятельности в диапазоне от 0 до 2; результаты теста Мегедь-Овчарова для определения типа личности ребенка школьного возраста в диапазоне от 1 до 5. Пример профиля тестируемого, состоящий из пяти предложенных векторов, может быть следующего вида (см. рис.1):

	index_1	factor_1	0	score
i				
0	0	техника	9.1	1.000
1	1	природа	5.5	0.429
2	2	творчество	7.8	0.794
3	3	общение	5.4	0.413
...				
9	0	родной или государственный язык	4.0	0.500
10	1	литература	5.0	1.000
11	2	алгебра	5.0	1.000
12	3	геометрия	5.0	1.000
...				

...				
38	0	сценическое мастерство	0.0	0.000
39	1	спорт	0.0	0.000
40	2	спортивное ориентирование и туризм	0.0	0.000
...				
51	0	рациональность/ иррациональность	5.0	1.000
52	1	логика/этика	2.0	-0.500
53	2	сенсорика/интуиция	4.0	0.500
54	3	интроверсия/ экстраверсия	3.0	0.000

Рис. 1. Пример профиля тестируемого

Особенности построения алгоритмов подбора профессий

Применение в рекомендательных системах искусственного интеллекта (англ. artificial intelligence, AI) и машинного обучения (англ. machine learning, ML) положительно зарекомендовало себя во многих социальных и экономических областях. Возможность выдачи подсказок, прогнозирования событий и подчёркивание корреляций – важные задачи применения интеллектуальных алгоритмов. При разработке современных рекомендательных систем часто используются методы машинного обучения. Составление матрицы корреляции между профилем тестируемого и профессиональными компетенциями K_1, K_2, \dots, K_{11} является экспертной задачей, в реализации которой нужно ориентироваться на требования ФГОС, и которая в последствии может быть доработана оптимизационными алгоритмами машинного обучения, учитывающими векторное расхождение между результатом работы рекомендательной системы, и согласием с ним тестируемых субъектов. Т.е. должна быть предусмотрена возможность оценки тестируемым удовлетворённости от полученных рекомендаций, которая будет интерпретироваться в рекомендательной системе в качестве обратной связи для её дообучения. После расчёта по матрицы корреляций вектора строки рейтинга компетенций – s , предлагается её вывод на экран пользователю, чтобы он отметил те компетенции, с рейтингом которых он не согласен. После накопления оценочных сведений, предлагается методами эволюционной оптимизации скорректировать коэффициенты матрицы корреляции.

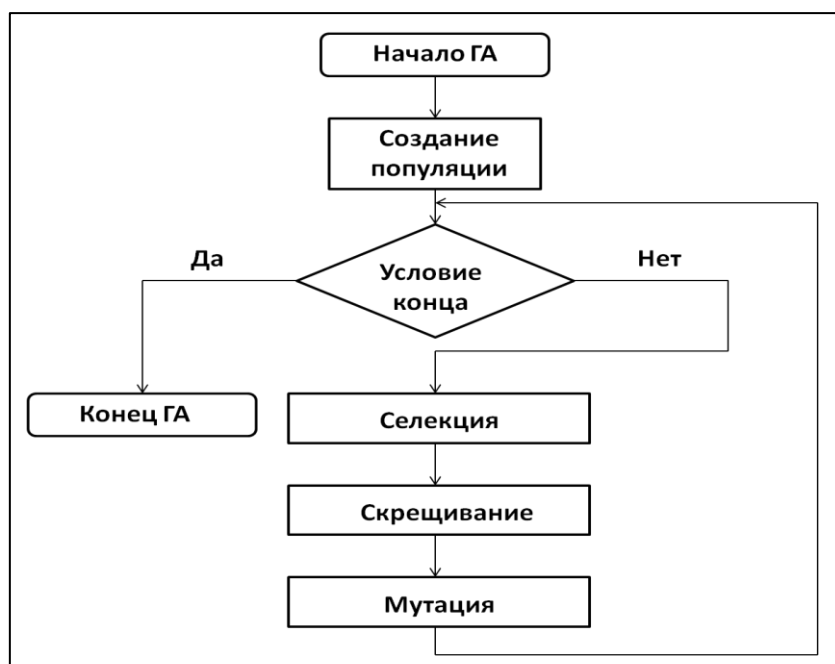


Рис. 2. Блок-схема работы генетического алгоритма

Процесс расчёта рекомендованных профессиональных областей по матрицы корреляций, можно решить методами генетического алгоритма следующим способом: создание популяции особей, генами которых выступают профессиональные компетенции тестируемого, рассчитанные на основе опросного листа; задание диапазона случайного разброса значений по компетенциям, в соответствии с оценкой тестируемым достоверности их значений; вычисление фитнес-функции по векторной близости между генами особей и набором компетенций для профилей профессий из Атласа новых профессий. В результате экспертного подбора процедур скрещивания и мутации, произвести донастройку алгоритма (см. рис. 2). Особи с лучшей приспособляемостью будут соответствовать профилям наиболее подходящих профессий.

Решение задачи поиска взаимосвязи между компетенциями учащихся методами кластеризации

Для обработки и анализа информации в цифровых системах широко применяется машинное обучение для решения самых разных задач: автоматической классификации по приоритету, экономического прогнозирования, обнаружения рисков и информационных уязвимостей и многого другого. Кластеризация — это набор методов группировки данных по взаимосвязанным критериям в кластерные группы, относящийся к методам машинного обучения без учителя. Основная идея кластерного анализа (clustering, cluster analysis) заключается в том, чтобы разбить объекты на группы (кластеры) таким образом, чтобы внутри группы эти наблюдения были более взаимосвязаны, чем с объектами из других кластеров.

К примеру в алгоритме гравитационного поиска (GSA) принцип образования кластеров из объектов данных похож на процесс формирования звёздных скоплений под действием притяжения масс по закону всемирного тяготения:

$$(1) \quad \mathbf{f}_{12} = G \frac{M_1 M_2}{R_{12}^a + \varepsilon} \mathbf{r}.$$

С поправками на то, что гравитационная постоянная G убывает по экспоненте с течением времени. Также в знаменателе добавлена малая постоянная константа ε , позволяющая избежать сингулярности. Расстояние берётся в степени a , как правило, равной 1.

Объекты данных, подлежащих кластеризации, выступают в роли частиц-агентов. Признаки каждого объекта представляются как координаты соответствующей ему частицы-агента. Размерность координат определяется условиями задачи. Алгоритм вязкого гравитационного поиска (VGSA), построен на модификации исходной версии GSA. Особенностью VGSA является то, что движение происходит в вязкой среде, что способствует образованию локальных скоплений частиц-агентов, за счёт уменьшения инерционного движения и удержания частиц-агентов в центрах кластеров. С целью программирования вязкой среды в уравнение перерасчёта координат для GSA:

$$(2) \quad \mathbf{x}_i(t+1) = \mathbf{x}_i(t) + \mathbf{v}_i(t, \mathbf{F}),$$

введён коэффициент вязкости – ν . Получившееся уравнение перерасчёта координат частиц-агентов имеет следующий вид:

$$(3) \quad \mathbf{x}_i(t+1) = \mathbf{x}_i(t) + \mathbf{F}_i(t) / \nu_i,$$

где \mathbf{F}_i – результирующая сила воздействия системы на i -ю частицу.

Существуют способы использования активных и пассивных частиц агентов в эволюционных системах кластеризации. Система, состоящая только из активных частиц-агентов, стягивается в кластеры под действиями сил гравитации, как и в случае иерархических алгоритмов, количество кластеров уменьшается с течением времени. В большинстве результатов работы алгоритма, без критерия остановки, получается один кластер или несколько близко расположенных кластеров.

Для остановки работы алгоритма необходимо определение шага с оптимальным количеством кластеров. Для упрощения расчётов в ходе тестирования VGSA, с активными частицами-агентами, предлагается использовать способ определения критерия остановки – η , как отношения суммы расстояний между максимально отдалёнными точками к сумме расстояний между максимально приближенными точками. Для вычисления расстояния использовалась метрика Евклида. Задание матрицы расстояний и расчёт критерия остановки задаются выражениями:

$$(4) \quad A = (a_{ij})_{N \times N}, a_{ij} = \text{dist}(r_i, r_j),$$

$$(5) \quad A_{sort} = \forall j \begin{pmatrix} sort(a_{1j}) \\ \vdots \\ sort(a_{Nj}) \end{pmatrix},$$

$$(6) \quad \eta = \frac{\forall j \sum_{j=k_2, j \neq i}^N a_{sort,ij}}{\forall i \sum_{j=1, j \neq i}^{k_1} a_{sort,ij}}.$$

При тестировании вязкого гравитационного алгоритма на датасете «Iris Species» удалось достичь до 90% точности за 100 итераций (см. рис. 3). Достоинством подхода является быстрота работы, автоматическое определение количества кластеров, устойчивость системы (результаты при повторных запусках алгоритма имеют малую степень расхождения). В качестве недостатка можно отметить необходимость введения расчёта дополнительных критериев для остановки работы алгоритма и необходимости масштабирования признаков частиц-агентов, входящих в систему после запуска алгоритма.

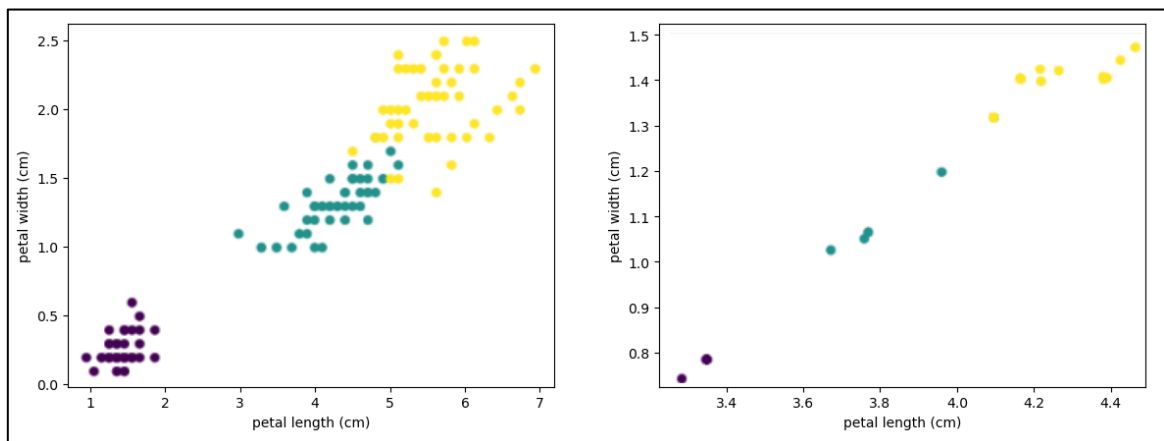


Рисунок 3 – Исходные данные, датасет «Iris Species» и результат работы алгоритма кластеризации VGSA

Для решения задачи поиска взаимосвязи между компетенциями учащихся при составление матрицы корреляции между профилем тестируемого и профессиональными компетенциями предлагается использовать методы кластеризации. При использовании метода вязкого гравитационного поиска координаты частиц-агентов представляются как коэффициенты из профиля тестируемого, построенного на основе его опросного листа, а процесс стягивания системы зависит от их пространственной близости (r), и вязкости среды (v), как функции от веса типа коэффициента, т.е. например, если тестируемому важно осуществить подбор профессии среди вариантов, подразумевающих общение с людьми, то коэффициент экстраверсии в блоке психологических критериев, получает наибольший вес, и как следствие наибольший коэффициент

вязкости, что препятствует стягиванию вариантов решения системы в область интровертных профессий.

Заключение

Для осуществления цифровой трансформации системы образования необходим переход к цифровым средствам обработки и анализа информации, которые способны адаптироваться под текущую обстановку в режиме реального времени. Для многих реальных задач системы с постоянными параметрами не способны обеспечить необходимое управляющее воздействие. Поэтому важно применение самообучающихся адаптивных систем управления, процедура переопределения параметров и конфигураций которых будет отвечать необходимым критериям надёжности и скорости принятия решения. К приоритетным критериям алгоритмов автоматизации можно отнести стабильность работы в неструктурированной динамичной внешней среде и быстроту реконфигурации при решении широкого диапазона задач.

В рамках работы была определена значимость процессов профориентации в рамках работы со старшеклассниками и абитуриентами, рассмотрены требования к профориентационной работе, и представлены возможные варианты интеллектуальной автоматизации процессов профориентации в контексте цифровой трансформации системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, В.М. Оптимальное управление: учебник для вузов / В.М. Алексеев, В.М. Тихомиров, С.В. Фомин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Физматлит, 2018. – 384 с.
2. Атлас под редакцией Д. Варламова Атлас новых профессий 3.0 / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М. : Альпина ПРО, 2021. 472 с.
3. Анфёров М. А. Генетический алгоритм кластеризации // Russian Technological Journal. 2019. № 7(6). С. 134–150.
4. Безукладников К. Э., Рубина Н. С. Формирование лингводидактических компетенций в инновационной развивающей среде // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 95–98.
5. Бишоп К. М. Распознавание образов и машинное обучение : учебник для вузов. СПб. : Диалектика, 2020. 962 с.
6. Бородина Н. А., Подгорская С. В., Анисимова О. С. Информационные технологии в образовании // Монография. Донской ГАУ, 2021. – 168 с.
7. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
8. Головинский П. А. Вязкий гравитационный алгоритм кластеризации неточных данных // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Системный анализ. 2022. № 179. С. 79–89.

9. Комарова Э. П. Интеллектуально-эмоциональное становление поликультурной личности: проблемы интеграции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 133–137.

10. Комарова Э. П., Бакленева С. А. Актуализация механизма «смыслообразования» в контекстном подходе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 7–42. С. 36–139.

11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 304 с. 10.

12. Молчанов А. С., Калашникова Т. Г. Новая модель отбора абитуриентов в университеты в условиях SMART-общества // Открытое образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 51–58.

13. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : утв. распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. N 1632-р. - Текст : электронный. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 17.03.2024).

14. Саймон Д. Алгоритмы эволюционной оптимизации : учебник для вузов. М. : ДМК Пресс, 2020. 1002 с.

15. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы : утв. Указом Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203 - Текст : электронный // Судебные и нормативные акты РФ : [сайт] – 164 URL:<https://sudact.ru/law/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203/strategiiarazvitiiainformatsionnogo-obshchestva-v/> (дата обращения: 23.03.2024).

16. Тарасова А. С., Комарова Э. П. Проектирование рекомендательной системы профориентации школьников средствами машинного обучения // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 17. С. 7–16.

17. Ценжарик М. К., Крылова Ю. В., Стешенко В. И. Цифровая трансформация компаний: стратегический анализ, факторы влияния и модели // Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика. 2020. Т. 36. Вып. 3. С. 390–420.

18. Письмо и методические рекомендации Министерства просвещения Российской Федерации от 01.06.2023 № АВ 2324-05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации». URL: https://shkolabinta-r11.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/ (дата обращения: 12.05.2023).

19. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от

23.06.2022 № 3/22). URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/95551609a5bfe91a11646eef1222a4cf.docx> (дата обращения: 12.05.2023).

20. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Профориентация» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 5/22 от 25.08.2022). URL: <https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchegoobrazovaniia-po-kursu-vneurochnoi-deiatelnosti-proforientatsiia> (дата обращения: 12.05.2023).

21. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 01.03.2020). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.05.2023).

22. Bala I. et al Harmony Search and Nature Inspired Optimization Algorithms // ICHSA 2018. Advances in Intelligent Systems. 2018. Vol. 741. P. 1141-1187.

23. Cao L., Zhao Z., Wang D. Clustering Algorithms. In: Target Recognition and Tracking for Millimeter Wave Radar in Intelligent Transportation. Singapore: Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-981-99-1533-0_5 (дата обращения: 12.05.2023).

24. Cheeseman P., Stutz J. Bayesian classification (AutoClass): theory and results Advances in knowledge discovery and data mining. Palo Alto (CA, USA): AAAI/MIT Press. 1996. P. 61–68.

25. Solgi R. An easy implementation of genetic-algorithm (GA) to solve continuous and combinatorial optimization problems with real, integer, and mixed variables in Python. -2020.- <https://pypi.org/project/geneticalgorithm>.

26. XIAOBING Y., Xianrui Y., Hong C. An improved gravitational search algorithm for global optimization // J. Intell. Fuzzy Syst. – 2019. – Vol. 37. – P. 50395047.

УДК 355.233:94(470)”1941/1945”

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ОРГАНИЗАЦИОННОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В
СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В
ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945)**

В.Ф. Лазукин¹, Т.С. Просветова², А.В. Сафонова³

^{1,2,3}ВУНЦ ВВС «ВВА им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

E-mail: vflazukin@mail.ru¹, vauuy@mail.ru², safalla23@gmail.com³

Аннотация: анализируется учебно-методическое и организационное обеспечение военно-политической работы в системе военно-профессиональной подготовки в годы Великой Отечественной войны. Анализ научно-педагогической и психологической литературы, их сравнение и сопоставление позволили охарактеризовать основные социально-педагогические категории и соотнести их с современным состоянием. Синтез определил структуризацию содержания и новый когнитивный конструкт. Обобщение позволило сформулировать основные положения проведенного исследования и выводы. На основе архивного материала раскрываются формы и методы идеологической работы в военных вузах. Детально характеризуется роль кафедр общественных наук в этом процессе.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, высшее военное образование, учебно-методическое и организационное обеспечение, партийные и комсомольские организации, военно-политическая работа, идейно-политическое воспитание, агитационно-пропагандистская работа, стенная печать.

Модернизация в сфере высшего военного образования на современном этапе обусловлена объективными требованиями к системе военно-профессиональной подготовки, реализующей стратегические задачи формирования личности в соответствии с реальными социокультурными условиями и направленной на воспитание и развитие военнослужащих через их творческую активность, учет прогностической направленности подготовки военных специалистов на основе концептуальных документов Министерства обороны Российской Федерации, а также с учетом историко-педагогического опыта, творческое сотрудничество научно-педагогических кадров и обучающихся, смещение акцента на исследовательскую деятельность, на ориентацию саморазвития, а также самообразования и самосовершенствования. Задачей высших военных учебных заведений выступает не столько оказание образовательных услуг, сколько образование и преобразование личности воина-гражданина. Актуальность востребованности историко-педагогического опыта партийно-политической работы в период Великой Отечественной войны подтверждается его успешным применением в Вооруженных Силах в ходе Специальной военной операции.

Различным аспектам партийно-политической работы в системе военного образования в период Великой Отечественной войны посвящены научные военно-педагогические исследования И. А. Алехина [1], А. В. Барабанщикова [2], В. Г. Демина [3], А. И. Каменева [4], Н. С. Кравчуна [5], В. Ф. Лазукина [6], Н. Д. Лысакова [7], В. А. Свиридова [8], Е. Е. Степановой [9] и других. Однако анализ научной литературы

показал, что в современной военно-педагогической науке вопросы военно-политической работы в годы Великой Отечественной войны рассмотрены недостаточно целостно и системно, что подтверждает актуальность рассматриваемых историко-педагогических аспектов, позволяющая осмыслить условия исследуемого периода.

Изучение отечественного опыта партийно-политической работы в военных вузах в период Великой Отечественной войны и его реализация в образовательном процессе позволит расширить представление о системно-деятельностном подходе руководства военного вуза по подготовке офицерских кадров, внести вклад в его развитие, а, следовательно, обогатить учебно-методическое и организационное обеспечение военно-политической работы в образовательной среде военного вуза.

С первых дней Великой Отечественной войны от военных академий страны потребовалась перестройка учебной, научной, общественной работы в соответствии с потребностями фронта. В чрезвычайных условиях войны, резкого сокращения финансирования необходимо было обеспечить оперативную разработку проблем оборонного назначения, не прекращая подготовки военных специалистов, сохраняя кадры профессорско-преподавательского состава, приумножая контингент обучающихся, обеспечивая сохранность оборудования, дисциплину и порядок, диктуемые военной обстановкой.

На начальном этапе войны все военные академии, находящиеся в прифронтовой полосе, в том числе московские и ленинградские, оказались в экстремальных условиях. Командованию и партийно-политическим органам военных вузов предстояло решить сложный комплекс проблем: приблизить учебную и научную работу к потребностям армии и тыла; пересмотреть учебные программы и планы, сократить учебные программы и планы в связи с уменьшением сроков обучения с четырех до трех лет, а затем с 1942 г. ликвидировать последствия этого решения; обеспечить мобилизацию обучающихся, научно-педагогического потенциала, сотрудников на оборонные и хозяйственные работы; организовать эвакуацию и качественную подготовку кадров на новом месте; обеспечить выполнение постоянным и переменным составом особого военно-правового режима военного времени (закрепление рабочей силы, мобилизация, судебная ответственность за нарушение порядка) и др.

В условиях военного времени объем и содержание учебно-воспитательной деятельности в военных вузах качественно изменились. Командование, партийные и комсомольские организации, профессорско-преподавательский состав, наряду с перестройкой на военный лад научной и учебной работы, вынуждены были постоянно заниматься организаторской и хозяйственной деятельностью, не типичной для военного вуза.

Проведенный анализ архивных источников и научной литературы [10–15] позволил констатировать, что состояние идейно-политического воспитания и деятельность партийных организаций военных вузов в исследуемый период регламентировались историческими решениями съездов Всесоюзной Коммунистической партии большевиков ВКП(б), Уставом ВКП(б), указаниями Центрального Комитета ЦК ВКП(б), директивами Главного Политического управления Рабоче-крестьянской Красной армии (ГПУ РККА) № 05, № 010, № 012 и политическими управлениями военных округов, в границах которых находились военные академии, указаниями Организационно-инструкторского отдела ГПУ РККА, решениями партийных конференций военных академий, начальника политического отдела военной академии. Такая работа оказывала воздействие на сознание военнослужащих; воспитывала любовь и преданность к своей Родине, полную уверенность в победе над фашистскими захватчиками, ненависть к врагу; повышала бдительность и разоблачала сущность гитлеровского режима; содействовала мобилизации личного состава на преодоление трудностей, повышение качества учебы, укрепление воинской дисциплины и политико-морального состояния.

Проводимая партийно-политическая работа в военных академиях в годы Великой Отечественной войны была ориентирована на эффективную помощь командованию в следующих направлениях: внутрипартийная работа по идейно-политическому воспитанию, руководство комсомольской организацией, повышение качества образовательного процесса, научно-исследовательской работы, укрепление воинской и трудовой дисциплины, а также политико-морального состояния, улучшение материально-бытового обеспечения военного вуза, проведение агитационно-пропагандистской работы среди личного состава.

Переход на сокращенные сроки обучения в военных академиях в исследуемый период, увеличение контингента обучающихся офицеров, не имеющих достаточных знаний и опыта в организации идейно-политического воспитания, обусловили подготовку указаний Главного политического управления РККА о рациональном распределении обязанностей членов ВКП(б) в партийной организации, исходя из их профессионально-деловых качеств, а также методических рекомендаций для руководителей партийного и комсомольского актива по проведению семинаров, совещаний, собраний и т. д. С этой целью политотделы военных вузов были привлечены к изучению персональных характеристик слушательского состава с обязательным освещением следующих данных: прохождение службы в РККА, наличие опыта политработы и его оценка, уровень военной подготовки и участие в Отечественной войне, состояние здоровья (здоров, ограниченно годен), образовательный и культурный уровень работника, заключение о пригодности к партийной деятельности.

Агитационно-пропагандистская работа, проводимая политическими органами военных вузов, способствовала мобилизации личного состава на выполнение учебных, служебных и боевых задач; преодолению трудностей военного времени. С целью повышения политических знаний и совершенствования практических навыков агитаторов систематически организовывались, при политотделе военного вуза, инструкторско-методические занятия по подготовке и проведению массовой агитации, митингов, бесед, индивидуальной работы с личным составом.

Высокие результаты в овладении партийной работы способствовали развитию творческой активности, расширению кругозора офицерского состава, организаторских и управленческих функций. Коммунисты военных академий проводили большую агитационно-пропагандистскую работу среди личного состава, в тылу оказывали содействие местным районным комитетам ВКП(б) в работе с гражданским населением на заводах и фабриках, выступали с докладами в воинских частях и военных госпиталях. Так, за 1944 год силами агитационного коллектива военной академии бронетанковых и механизированных войск имени И. В. Сталина было прочитано 380 докладов на промышленных предприятиях г. Москвы и 1450 лекций в частях Красной армии [15].

Академические парторганизации выдвигали на должности секретарей и парторгов энергичных слушателей, помогая им быстро освоить практический опыт руководящей работы. С этой целью для секретарей партийных бюро и партийных первичных организаций военных академий, а также партийных организаторов, по распоряжению Главного политического управления РККА, были организованы специальные десятидневные семинары (таблицы 1, 2).

Таблица 1 – Распределение учебного времени на семинарах для обучения секретарей партийных организаций

№№	Наименование раздела, темы	Лекции и	Групповые занятия	Самостоятельная работа	Всего учебных занятий
1	Организационные принципы партийного строительства в Красной армии	2	3	6	11
2	Перестройка партийно-политической работы в связи с Указом Президиума Верховного Совета СССР об укреплении единоначалия в Красной армии. Приказ НКО	3	8	10	20
3	Парторганизация – центр партийно-политической, пропа-	2	3	10	15

	гандистской и воспитательной работы				
4	Организация внутрипартийной воспитательной работы, прием в партию и воспитание молодых коммунистов, подготовка, организация и проведение партсобраний, идейно-теоретический рост коммунистов, партийная дисциплина, планирование партийной работы, партхозяйство, работа партийного бюро	3	8	18	28
5	Передовая роль коммунистов в боевой и политической подготовке и в укреплении советской воинской дисциплины	2	6	4	12
6	Коммунистическое воспитание комсомольцев и руководство партийных организаций комсомолом	2	4	6	12
Общее количество занятий		14	32	54	100

Таблица 2 – Распределение учебного времени на семинарах для обучения парторгов

№№	Наименование раздела, темы	Лекции и	Групповые занятия	Самостоятельная работа	Всего учебных занятий
1	Структура политических органов и партийных организаций Красной армии	2	2	4	8
2	Перестройка партийно-политической работы в Красной армии в связи с Указом Президиума Верховного Совета СССР об укреплении единоначалия	2	2	4	8
3	Работа парторганизации: подготовка и проведение партийных собраний, партийные задания коммунистам и контроль за их выполнением,	1	2	4	7

	планирование партийной работы, работа парторга, руководство комсомолом				
4	Передовая роль коммунистов в боевой и политической подготовке и в укреплении советской воинской дисциплины	1	2	4	7
Общее количество занятий		6	8	16	30

Анализ данных таблиц 1 и 2 позволил сделать следующие выводы. В исследуемый период секретари партийных организаций и парторги военных вузов в обязательном порядке проходили обучение на специальных семинарах, успешно осваивая практику партийного руководства. С целью передачи лучшего опыта партийно-политической работы проведение семинарских занятий было возложено на секретарей партийных бюро, начальников клубов, начальников библиотек, инструкторов по агитационно-пропагандистской работе. К организации и проведению лекций были привлечены также начальники отделов политической пропаганды, их заместители, лучшие инструкторы политических органов, заместители командиров полков по политической части и профессорско-преподавательский состав военных вузов. При этом основное внимание в ходе занятий было уделено следующим темам: «Организационные принципы партийного строительства в Красной армии», «Перестройка партийно-политической работы в связи с Указом Президиума Верховного Совета СССР об укреплении единоначалия в Красной Армии», приказы Народного Комиссара Обороны, «Организация внутрипартийной воспитательной работы», «Коммунистическое воспитание комсомольцев и руководство партийных организаций комсомолом», «Роль коммунистов в боевой и политической подготовке, а также в укреплении советской воинской дисциплины». На семинарах был установлен десятичасовой рабочий день.

Следует отметить, что для самостоятельной работы слушателей военных академий на основании директив ГПУ РККА использовались решения партийных съездов и конференций, окружных партийных конференций и актуальные статьи периодической печати, представленные в журналах «Партийное строительство», «Партполитработа в РККА», «Пропагандист и агитатор РККА» и др.

Активная политическая жизнь в системе высшего образования была направлена на прием в партию большевиков и воспитание молодых коммунистов. Так, за годы войны (до февраля 1945 г.) партийные организации военной академии бронетанковых и механизированных войск имени И. В. Сталина приняли в ряды ВКП(б) более 1500 человек, из них

359 человек в 1944/1945 учебном году. Также партийный состав непрерывно пополнялся коммунистами из войск. За два года – с января 1943 по февраль 1945 г. – численность коммунистов в военной академии увеличилась более, чем в два раза [15].

Укрепление партийных и комсомольских организаций в системе высшего военного образования дало возможность усилить идейно-политическое и воинское воспитание всего личного состава, повысить организованность, ответственность и активность каждого работника в выполнении поставленных перед ним задач. Идеологическая и организаторская работа направлялась партийным активом на разъяснение постоянному и переменному составу военных вузов решений партии и правительства, на воспитание у воинов-специалистов решимости и умения выполнять свои задачи в любой, самой сложной обстановке (таблица 3).

Таблица – 3 Структура партийного актива Военно-транспортной академии имени Л. М. Кагановича в 1944 г.

№	Наименование партийного поручения	Слушательский состав %
1	Парторги факультетов и первичных организаций	6
2	Парторги низовых партийных организаций	16
3	Заместители парторгов и члены партийного бюро	28
4	Агитаторы, информаторы	41
5	Редакторы газет и боевых листков	7

Анализ структуры партийного актива позволил сделать следующие выводы. К 1944 году партийная организация Военно-транспортной академии имени Л. М. Кагановича имела достаточно многочисленный партийный актив (30 % от общего числа слушательского состава). В каждом взводе имелся агитатор, который систематически проводил как индивидуальные беседы, так и читки газет, групповые беседы с разъяснением и доведением до каждого слушателя вопросов текущей политики партии и советской власти, сводок Советского информационного бюро, задания командования и т. д. Кроме агитатора во взводе работал информатор, в задачу которого входило ежедневное прослушивание и конспектирование сводок Совинформбюро с последующим публичным освещением содержания среди обучающихся военнослужащих. Партийная организация военной академии осуществляла подбор актива из числа лучших коммунистов, имеющих солидный опыт партийно-политической работы, хорошо успевающих в учебе, офицеров с образцовой культурой. Такой подход демонстрировал авангардную роль партийного актива в общественно-политической работе и учебно-воспитательном процессе. Передовые коммунисты-слушатели отличались упорной работой над собой, отзывчивостью в воинском коллективе и имели заслуженный авторитет среди товарищей. Следует отметить, что основным содержанием

деятельности партийной организации военного вуза являлись различные аспекты политического воспитания образцовых военных кадров в соответствии с требованиями и приказами Верховного Главнокомандующего И. В. Сталина.

К основным вопросам, которые рассматривались на заседаниях партийных бюро и партийных собраний следует отнести: утверждение плана работы; разбор персональных дел; прием в партию; распределение обязанностей членов партбюро; доклады членов партбюро о выполненных задачах, о работе комсомольской организации, о работе с молодыми коммунистами; отчеты партторгов учебных отделений (взводов); доклады о состоянии дисциплины, об авангардной роли коммунистов в учебе, о состоянии агитационно-пропагандистской работы в учебных отделениях (взводах), о работе стенной печати и боевых листков и другие вопросы. Характерной чертой партийного актива являлось то, что он состоял преимущественно из коммунистов, пришедших к партийной работе или впервые, или имеющих опыт работы меньше одного года. Так, из 55 партторгов первичных партийных организаций Военно-транспортной академии имени Л. М. Кагановича 35 человек вступили в партию в период Отечественной войны, и 27 человек впервые заняли должности партторгов.

Кроме этого, со всеми политработниками систематически 2-3 раза в месяц проводились совещания, где детально разбирались практические вопросы их работы, обусловленные необходимостью доведения требований до молодого состава партийного актива с целью повышения уровня партийно-политической работы.

Координирующую функцию в организации партийно-политической работы в военных академиях по направлению оказания разнообразных видов помощи фронту выполняли партийные органы, объединяя усилия постоянного и переменного состава: организация сбора средств, подарки бойцам, налаживание шефской работы с госпиталями, предприятиями, учреждениями, колхозами, совхозами и т. д. При этом коммунисты применяли разнообразные формы массово-политической работы: митинги, собрания в воинских и трудовых коллективах, организацию концертов и др.

Анализ архивных источников [16-19] позволяет констатировать, что в годы Великой Отечественной войны в военных вузах проходил сбор средств в фонд Верховного Главнокомандующего. Благодарственные телеграммы т. Сталина за заботу о Красной армии, адресованные личному составу военных академий, способствовали поднятию морального духа и мобилизации на дальнейшее повышение качества партийной работы. Проводимые мероприятия по Военно-ветеринарной академии Красной армии в период с 1941 по 1943 гг. позволили передать 526711 рублей в фонд обороны страны, на строительство танковых колонн и

авиаэкадрилий, подарки бойцам и др.; облигациями государственных займов было сдано 643 040 рублей; помощь денежными средствами выразилась в размере 1750000 рублей. При этом подпиской на военный заем в 1942 г. было охвачено 100 % личного состава военных академий. Сумма подписки составляла 862550 рублей, а применительно к фонду заработной платы – 109,5 %. Основными формами участия обучающихся офицеров в приумножении фонда обороны выступали ежемесячные отчисления однодневного или двухдневного заработка, взносы наличными деньгами, передача облигаций госзаймов, продовольствия, перечисление средств, заработанных военными служащими на воскресниках.

В развитии системы воспитания слушателей военных академий в годы Великой Отечественной войны следует выделить последовательное совершенствование методов работы с личным составом (убеждение, упражнение, поощрение, принуждение, пример), в ходе партийно-политической работы ее обогащение, в зависимости от обстановки и творческих возможностей командиров и политработников, новыми средствами и приемами. Важное место занимала контрпропаганда, как важнейшее средство борьбы с подрывным идейно-политическим воздействием противника, с его попытками силами пропаганды разоружить, деморализовать военнотружущих, сломить их сопротивление. Ведущими формами воспитания в это время были митинги, политинформации, беседы, читки газет, сводок Совинформбюро, приказов Верховного Главнокомандующего, воззваний военных советов. В зависимости от характера боевых действий соотношение между различными формами воспитания менялось.

В исследуемый период следует отметить работу партийно-политических органов военных академий по организации и распространению наглядной агитации, основанной на героических традициях. Слушатели военных академий принимали активное участие в создании витрин в Домах Красной армии, клубах и ленинских комнатах, посвященных истории Вооруженных Сил. Витрины были оснащены списком литературы, повествующей о боевых целях; схемами боевого пути воинских частей и соединений; фотоснимками красноармейцев, командиров и политработников, героев Советского Союза и награжденных орденами и медалями, а также павших смертью храбрых в боях за Родину и на боевом посту. Оформление витрин и ленинских комнат требовало от обучающихся военных вузов усердной работы по периодическому обновлению и пополнению выставочных материалов.

При обучении политработников и партийного актива в период Великой Отечественной войны особый акцент делался на методах и формах воспитательной работы с личным составом, одной из которых являлась стенная газета. Развитие и использование стенной печати было направлено

на совершенствование мотивации слушателей к отличной учебе и к участию в партийно-массовой работе; на укрепление воинской дисциплины, точное и быстрое выполнение приказов командиров; на повышение общего культурного уровня. Сложный процесс социально-педагогической деятельности в условиях военной обстановки предполагал выбор и использование разнообразных форм и методов ее организации, учитывая конкретные социально-политические и экономические условия.

В академической печати военных вузов публиковались статьи, очерки и воспоминания о боевом пути и героических подвигах защитников Отечества. Содержание газет, издаваемых в военных академиях, было посвящено разъяснению обращений и выступлений военно-политического руководства СССР о ходе и важнейших событиях Отечественной войны, о пути к победе Красной армии и Красного Флота за Родину, честь, за свободу; о разоблачении целей фашистских диктаторов Германии, затеявших гнусную провокацию против нашей страны. При этом важным стержнем политической агитации выступали лозунги, выдвинутые В. М. Молотовым: «Отбить разбойничье нападение и изгнать германские войска с территории нашей Родины», «Наше дело правое. Враг будет разбит. Победа будет за нами» и др.

Секретари партийных организаций и командование военных академий, как правило, всегда давали рекомендации редакторам, на что нужно обратить внимание в следующем номере стенгазеты, просматривали планы отдельных номеров, знакомились с их содержанием, при необходимости своевременно реагировали замечаниями. Публикуемые статьи в печати военных вузов отличали пропагандистские цели с использованием следующей тематики: «неслыханное по наглости вероломное нападение германских фашистов на нашу Родину»; «народы СССР ведут Отечественную войну против германских фашистов за нашу Родину, честь и свободу»; «всегда и везде выполнять долг перед Родиной; высоко держать честь воина Красной армии»; «советская воинская дисциплина – основа мощи Красной армии»; «приказ командира – закон»; «взаимная выручка в бою»; «береги командира и политработника в бою как зеницу ока»; «береги оружие и материальную часть»; «воин Красной армии в плен не сдается»; «измена Родине – самое тягчайшее преступление»; «строго хранить военную тайну»; «бегство с поля боя, сдача в плен – это предательство»; «измена Родине карается высшей мерой наказания» и др. [20].

Одной из главных задач печати являлось обеспечение всех нужд фронта и, в первую очередь, борьба за отличное качество боевой и политической учебы, за скорейшее освоение военной специальности. Особое внимание было уделено воинской дисциплине, готовности военнослужащих к самоотверженному и беспрекословному выполнению

приказа командира. Военная печать популяризировала подвиги героев Отечественной войны, лучшие образцы боевой учебы, нацеливала на борьбу за подготовку отличных бойцов, бдительных и бесстрашных, а также раскрывала события на фронтах, помогая командирам и политработникам в изучении противника – его приемов и способов ведения борьбы, а также вооружения и военной техники.

Таким образом, управления политпропаганды, партийные и комсомольские организации оказывали постоянную поддержку в инструктаже редакторов, обеспечении высокого содержания и политической целеустремленности периодической печати. Проведенный анализ архивных источников позволяет выделить главное: руководство партийно-политических органов по организации и деятельности стенной печати в военных академиях в военный период являлось одной из эффективных форм политико-социального воспитания командиров Красной армии. Такая деятельность способствовала формированию единства политических взглядов, необходимых личностных качеств, требуемых для выполнения воинского долга; использованию в учебно-воспитательном процессе боевого опыта войны, преемственности традиций Красной армии; включению каждого слушателя в процесс самовоспитания и самообразования, привлечению к участию в агитационно-пропагандистских мероприятиях; созданию условий, способствующих укреплению морального духа военнослужащих, повышению их идейно-политического и культурного уровня.

Интенсивная ротация военных кадров в ходе военных действий обуславливала дефицит специалистов, способных осуществлять руководящую работу комсомольской организации. Профессиональная подготовка комсомольского аппарата в исследуемый период в системе партийно-политического образования способствовала расширению мировоззрения, приобретению практического опыта в агитационно-пропагандистской работе с народными массами.

Основу системы партийно-политического образования комсомольских работников составляли периодически организуемые курсы и семинары. Значительное место в учебной программе отводилось гуманитарной подготовке слушателей, включавшей изучение истории партии на основании сталинского учебника «История ВКП(б). Краткий курс», истории СССР, истории Великой Отечественной войны, всеобщей истории, международных отношений, Конституции СССР, литературы и искусства, марксистской философии и политэкономии.

Основными вопросами, выносимыми на академическое комсомольское бюро являлись: рекомендации комсомольцев по вступлению в партию, состояние подготовки к сдаче экзаменой сессии; проведение агитационно-пропагандистской работы; изучение состояния воинской дисциплины,

разбор персональных дел; отчеты членов бюро о проделанной работе; прием новых членов ВЛКСМ.

Работа партбюро с комсомольским активом военного вуза в период Великой Отечественной войны состояла в следующем: проведение совещаний с комсомольским активом; постоянная связь с комсомольским активом (комсоргами низовых организаций, агитаторами, редакторами боевых лисков, руководителями кружков) в процессе их работы; организация школы комсомольского актива; проведение семинаров, собраний, совещаний. Данные виды деятельности военно-политических органов способствовали повышению качества идейно-политического воспитания молодежи, укреплению политико-морального состояния комсомольской организации, ликвидации фактов пьянства, самовольных отлучек и других аморальных явлений; применению к нарушителям суровых мер воздействия; формированию достойного облика советского офицера, а также улучшению работы по пропаганде присяги, уставов Красной армии, указов Президиума Верховного Совета СССР. К основным вопросам, требующим осмысления, на партийных собраниях в период Отечественной войны, относились:

Доклад тов. Сталина от 6 ноября 1942 года и задачи коммунистов.

Отчет о работе комсомольского бюро.

Дисциплина комсомольцев.

Выполнение комсомольцами Устава ВЛКСМ.

Изучение комсомольцами вооружения и военной техники.

Изучение комсомольцами курса основ марксизма-ленинизма.

Комсомол в Отечественной войне.

Введение погонов в Красной армии.

Офицер Красной армии – образец патриотизма.

Об уважении офицерского достоинства.

Советские девушки в Отечественной войне.

Разбор конфликтных дел.

Прием в члены ВЛКСМ.

Состояние физкультурно-массовой работы в комсомольской организации.

О воспитательной работе среди несоюзной молодежи.

Задачи комсомольской организации в воспитании личного состава.

Задачи комсомольцев на практике [21].

В условиях военного времени партия сумела быстро перестроить свою деятельность по всем направлениям. Центральный Комитет и местные партийные организации уделяли большое внимание работе высшей военной школы и, в частности, обществоведам, являвшимся одним из наиболее квалифицированных отрядов работников идеологического фронта. В годы войны были приняты Постановления ЦК ВКП(б) о

подготовке и переподготовке преподавателей основ марксизма-ленинизма и политической экономии; введено преподавание политической экономии во всех военных вузах страны; состоялось III Всесоюзное совещание заведующих кафедрами общественных наук. Обществоведы выполняли огромную роль в подготовке и идейно-политическом воспитании сотен тысяч высококвалифицированных специалистов, внесших большой вклад в разгром немецко-фашистских захватчиков, восстановление и развитие народного хозяйства.

Основной акцент в реализации идейно-политического воспитания коммунистов и беспартийных слушателей в военной академии сместился на выработку методов и форм овладения марксизмом-ленинизмом. В целях успешной организации самостоятельного изучения его исторических и теоретических основ среди переменного и постоянного состава военной академии были предусмотрены лекции, доклады, консультации сотрудниками кафедры социально-экономических дисциплин, индивидуальные и коллективные беседы; лекторий выходного дня, теоретические конференции, экскурсии в музеи. Положительное влияние на развитие самообразования слушателей оказывали такие виды учебной деятельности как составление конспектов, написание рефератов, работа с первоисточниками, анализ и систематизация сведений политической и экономической направленности.

Программа занятий соответствовала указаниям ГПУ РККА и утверждалась политотделом военной академии. В целях повышения качества политического образования обучающихся и профессорско-преподавательского состава командование военного вуза ежемесячно выделяло для подготовки три дня с 13.00. ч. до 20.00. ч. Особую помощь в самостоятельной работе офицерам оказывали агитационный коллектив при политотделе военного вуза, созданные кружки для членов партбюро и партторгов первичных и низовых партийных организаций, для комсомольского актива, для вольнонаемного состава и членов семей военнослужащих.

Активное взаимодействие научно-педагогических кадров социально-экономического цикла с офицерским составом и партийным активом военной академии в исследуемый период выражалось в организационной партийной и агитационно-пропагандистской работе, проведении теоретических конференций, руководстве кружками, наставничестве для молодых коммунистов-активистов, консультативной помощи в подготовке докладов и выступлений обучающихся, подборе тематической литературы, методическом обеспечении мероприятий, организованных политическим отделом военной академии.

Руководство работой по марксистско-ленинскому образованию слушателей военных вузов осуществлялось педагогическим коллективом

кафедр социально-экономического цикла. Разработанные тематические планы по «Политэкономии», «Истории народов СССР», «Краткого курса истории ВКП(б)», «Великой Отечественной войны» отражали идейное содержание партийно-политической работы и требования текущего состояния войны. Эффективный контроль профессорско-преподавательского состава, его взаимодействие с политаппаратом, партийными и комсомольскими организациями способствовали успешному проведению идейно-политического воспитания обучающихся в военном вузе.

Развитию политической культуры как профессорско-преподавательского состава, так и слушателей способствовало их регулярное участие в проводимых военными академиями партийных теоретических конференциях. Такие мероприятия были посвящены содержанию трудов И. В. Сталина, учению Ленина-Сталина о Вооруженных Силах Советского Союза, основным вопросам диалектического материализма, направленных на формирование морально-нравственного облика военных специалистов и укреплению в их сознании государственной идеологии.

Значимая роль в реализации военно-политической работы в академическом масштабе отводилась собраниям партийного актива, освещающим анализ политико-морального состояния постоянного и переменного состава военного вуза, задачи парторганизации, итоги выполнения приказов главнокомандующего, директив ГПУ РККА и др. Кроме того вопросы политического воспитания обсуждались на расширенных совещаниях политотдела и собраниях первичных парторганизаций.

В 1944-1945 г. Центральный Комитет ВКП(б) принял ряд постановлений, направленных на усиление идеологической работы партии. Руководствуясь этими постановлениями, политотдел и партийные организации военных академий особое внимание уделяли повышению идейно-теоретического уровня профессорско-преподавательского и постоянного состава на основе дифференцированной марксистско-ленинской подготовки.

В период Великой Отечественной войны с немецко-фашистскими захватчиками образовательный процесс в военных академиях был обусловлен необходимостью перестройки системы подготовки офицерских кадров на основе оптимизации ее содержания и сокращения сроков, в том числе, используя краткосрочные курсы подготовки командиров тактического и оперативного звена. Комплектование слушателями основных факультетов военных вузов в соответствии с директивой Управления военно-учебных заведений Красной армии от 02.07.1941 г. № 478694-с осуществлялось за счет студентов 2-3 курсов родственных

высших технических учебных заведений со сроком обучения 1-2 года. Дифференцированный подход к проведению учебных занятий обуславливался тем обстоятельством, что обучающиеся представляли достаточно разнородный контингент по уровню знаний, одни уже имели высшее или незаконченное высшее образование, другие не имели даже среднего образования. Период обучения на Курсах усовершенствования командного состава (КУКС) и Курсах усовершенствования начальствующего состава (КУВНАС) составлял 3 месяца. Лишь в 1943 году, в связи с коренным переломом в ходе войны, на основании приказа Народного Комиссара обороны от 17.12.1942 № 0965 была произведена перестройка учебного процесса на нормативные сроки обучения.

Таблица 4 – Определение служебного предназначения выпускников Военной академии командного и штурманского состава Военно-воздушных сил Красной армии в период Великой Отечественной войны

п\п	Наименование должностей	Год выпуска		
		1942 %	1943 %	1944 %
Командный факультет				
	Помощник командира авиакорпуса	-	-	0,1
	Помощник Начальника отдела штаба ВА	-	-	19,5
	Начальник штаба АД	-	-	2,6
	Командир АП	7,4	0,6	9,2
	Заместитель командира АП	-	6,0	20,2
	Начальник отдела штаба АД	1,7	10,6	10,9
	Начальник штаба АП	0,7	14,1	15,0
	Старший преподаватель авиашколы	-	-	2,7
	Начальник отдела штаба АП	15,7	31,0	8,2
0	Командир авиаэскадрилии	41,6	26,7	10,2
1	Заместитель командира авиаэскадрилии	17,4	5,0	-
2	Адъютант авиаэскадрилии	7,8	-	-
3	Командир звена	7,7	-	-
Штурманский факультет				
	Помощник главного штурмана АК	-	-	18,7
	Штурман авиаэскадрилии	-	11,8	20,7
	Штурман авиаполка	20,1	38,1	44,0

Преподаватель авиаучилища	42,0	20,6	20,1
Штурман авиаэскадрилии	37,0	29,5	8,5
Факультет авиатыла			
Начальник РАБ	-	1,8	4,0
Начальник штаба РАБ	-	7,2	6,1
Помощник начальника отдела штаба тыла ВА	-	-	8,1
Командир БАО	28,1	30,3	31,0
Начальник штаба БАО	-	-	14,2
Начальник отдела штаба РАБ	15,1	44,6	28,1
Начальник отдела штаба БАО	53,0	16,1	8,0
Помощник начальника отдела штаба БАО	3,8	-	-

Наряду с повышением требований к поступающим в военную академию изменился подход к подготовке и определению служебного предназначения выпускаемых военных кадров. Представленные в таблице 4 данные позволяют сделать вывод о том, что в 1941 году на Командном факультете Военной академии командного и штурманского состава (ВА КШС) Военно-воздушных сил (ВВС) Красной армии осуществлялась подготовка обучающихся на воинские должности от заместителя командира авиаэскадрилии, то согласно приказа Народного Комиссариата обороны (НКО) № 0830 от 18.10.1942 г. уже с 1943 г. стали выпускать начальников штабов авиаполков, начальников оперативно-разведывательных отделений авиадивизий и авиабригад. Штурманский факультет, в начальный период Отечественной войны, осуществлял подготовку штурманов звеньев всех видов авиации, а после перехода на нормативные сроки обучения – старших штурманов авиадивизий, преподавателей авиационных училищ. Если в 1941 г. факультет Авиационного тыла выпускал командиров батальона аэродромной охраны, командиров авиабаз, начальников ГАО, то с 1943 г. ориентировался на воинские должности начальников и начальников штабов РАБ, начальников отделов службы тыла воздушных армий и их помощников. Увеличение сроков обучения слушателей в связи с переходом на нормативные учебные планы в военных академиях в 1943 г. оказало позитивное влияние на качество военно-профессиональной подготовки командного состава. При этом приказы НКО № 0428 от 9.10.1943 года и ВВС Красной армии № 1 от 02.01.1945 г. нормативно закрепляли повышение требований к поступающим в военные вузы. Так из общего числа прибывших в ВА КШС было откомандировано: в 1941 г. – 3,6 %, 1942 г. – 13,8 %, 1943 г. –

9,6 %, 1944 г. – 34,3 %, 1945 г. – 39,0 %. Необходимо отметить качественное изменение слушательского состава по общему и военному образованию, командному стажу и накопленному боевому опыту. В комплектовании 1945 года из общего числа принятых военнослужащих 82,3 % имели боевой опыт, причем 61,0 % из них находились на фронтах не менее трех лет.

В военных вузах с первых дней Великой Отечественной войны организация военно-профессиональной подготовки организовывалась с учетом использования боевого опыта. Войсковые стажировки слушателей и профессорско-преподавательского состава на фронтах позволили выявить пробелы в учебной и научной работе: недостаточную технологическую подготовку и тактико-оперативный кругозор; слабое знание вооружения и военной техники иностранного производства, а также правил ее эксплуатации; отсутствие инициативности к самостоятельному изучению сложных вопросов.

Комплекс мероприятий по изучению и обобщению боевого опыта включал разработку учебных планов и рабочих программ, совершенствование методики преподавания, сбор и систематизацию, анализ и обобщение эмпирических данных; реализацию их как в учебном процессе, так и научно-исследовательской работе военных академий с целью оказания методической поддержки воинским частям Красной армии.

Анализ архивных источников и научной литературы [22-27] позволяет констатировать, что сбор сведений по обобщению опыта Великой Отечественной войны осуществлялся при руководящей роли партийно-политических органов военных вузов по следующим направлениям:

изучение поступающей научной, методической литературы и изданий периодической печати (журналов, бюллетеней, сборников статей, отчетов, докладов и т. п.);

командировки постоянного и профессорско-преподавательского состава на различные фронты для изучения боевой деятельности воинских частей (учреждений);

распространение передового боевого опыта фронтовиков из числа командного состава, прибывших на обучение КУКС и КУВНАС;

войсковая стажировка слушателей в должностях командного состава в действующих частях, соединениях и объединениях;

анализ отчетов органов военного управления видов вооруженных сил, родов войск Красной армии по результатам боевых действий и проведения армейских и фронтовых операций (штабов армий и фронтов, Главного политического управления, Главного управления военно-восстановительных работ, Главного управления автодорожной службы и других);

организация и проведение военно-практических конференций с участием слушателей как основных факультетов, так и КУВНАС и КУКС по возвращении их с практики и стажировки;

выступление с докладами на кафедральных и межкафедральных совещаниях, военно-технических конференциях;

взаимодействие с военными академиями, гражданскими вузами и учреждениями по актуальным вопросам оперативного искусства и тактики, а также совершенствования вооружения и военной техники.

В результате проводимой работы по сбору, изучению и обобщению опыта Великой Отечественной войны военные академии имели возможность грамотно и эффективно организовывать образовательный процесс, своевременно вносить изменения в учебные планы и рабочие программы; знакомить слушателей с практической деятельностью в условиях боевой обстановки; проводить научно-исследовательскую работу, направленную на помощь фронту.

Научно-методическая деятельность профессорско-преподавательского состава военных академий в исследуемый период выражалась в составлении справочников, инструкций, наставлений, памяток, руководств с последующей их реализацией в Центральные военные управления и действующие войска.

Содержание учебного процесса в военных академиях в годы Великой Отечественной войны отражало изучение и анализ боевого опыта Красной армии, в частности, подробные выводы наступательных операций советских войск позволяли совершенствовать развитие военного искусства, что создавало благоприятные условия для широкого использования и распространения передового фронтового опыта. Методика преподавания учебных дисциплин отвечала требованиям боевой обстановки. На завершающем этапе войны научно-исследовательская, редакционно-издательская и рационализаторско-изобретательская деятельность была направлена на удовлетворение запросов фронта и разработку вопросов восстановления народного хозяйства в послевоенный период.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в сложных условиях военного времени партийно-политическая работа осуществлялась преимущественно путем тщательно выверенного взаимодействия всех идеологических составляющих, а также постоянного поиска совершенных форм деятельности, с учетом меняющейся обстановки, что обеспечило достижение высоких результатов в подготовке высококвалифицированного командного состава Красной армии, отвечавших требованиям боевых условий военного времени и способных решать все поставленные боевые задачи по разгрому врага.

Проведенное исследование показало, что на основе ведущей роли партийно-политических органов оформилась система направлений, форм и методов идейно-политического воспитания слушателей военных вузов, составными частями которой являлись:

выработка конкретных политических, экономических, социальных задач и основных направлений деятельности партийных и комсомольских организаций в вопросах учебной, научной, общественной работы в соответствии с потребностями фронта, обеспечивших победу в Великой Отечественной войне;

определение роли, места, обязанностей партийно-политических органов в деле решения проблемы подготовки военных специалистов и их политического воспитания, сохранения кадров профессорско-преподавательского состава;

организационно-политическое укрепление первичных парторганизаций, созданных из прибывших коммунистов, повышение авангардной роли членов партии, расстановка их на главных участках партийно-политической работы;

использование методов убеждения, контроля, в том числе в форме обсуждений на партийно-теоретических конференциях, активах, партийных и комсомольских собраниях вопросов приближения учебной и научной работы к потребностям Красной армии;

изучение, обобщение, распространение и внедрение передового опыта работы парторганизаций по руководству мобилизацией личного состава на преодоление всех трудностей; повышения качества учебы, укрепления воинской дисциплины и политико-морального состояния постоянного и переменного состава.

В настоящем исследовании представлены в обобщенном виде методы, формы и средства партийно-политической работы, реализованные командирами и политработниками, партийными и комсомольскими организациями, профессорско-преподавательским составом военных академий в процессе подготовки офицеров различных военных специальностей. Анализ учебно-методического и организационного обеспечения партийно-политической работы в системе военно-профессиональной подготовки в период Великой Отечественной войны будет перспективен в интересах современной военно-политической работы, реализующейся в Вооруженных Силах Российской Федерации на основе принципов преемственности и системности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Военная педагогика: учебник для вузов / И. А. Алехин [и др.]; под общ. ред. И. А. Алехина. – М.: Юрайт, 2018. – 414 с.

2. Барабанщиков А. В. Развитие советской военной педагогики в годы Великой Отечественной войны. / А. В. Барабанщиков. – В кн.: КПСС – организатор Великой Победы. – М.: ВПА, 1975. – 288 с.

3. Демин В.Г., Ладанов И.Д. Обучение советских воинов в годы Великой Отечественной войны / В.Г. Демин, И.Д. Ладанов. – М., 1974. – 50 с.

4. Каменев А.И. История подготовки офицерских кадров в СССР: (1917-1984) / А.И. Каменев. – Новосибирск: НВВПУ, 1991. – 261 с.

5. Кравчун Н.С. Развитие теории и практики воспитания советских воинов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.С. Кравчун. – М., 1973. – 64 с.

6. Лазукин В. Ф. Теоретические основы и прикладные аспекты военно-профессиональной подготовки офицеров командно-инженерного профиля / В. Ф. Лазукин. – Воронеж: Изд-во Воронежского ВВАИУ (военного ин-та), 2006. – 280 с.

7. Лысаков Н.Д. Опыт подготовки командных кадров в Военно-воздушной академии в годы Великой Отечественной войны / Н. Д. Лысаков // Человеческий капитал. – 2020. – № 3(135). – С. 49-54.

8. Свиридов В.А. Педагогика. Подготовка офицеров в условиях военного времени / В. А. Свиридов. – Воронеж: ВАИУ, 2011. – 62 с.

9. Степанова Е.Е., Кепель О.В. Трансформация системы подготовки кадров политсостава Красной армии в годы Великой Отечественной войны / Е. Е. Степанова, О.В. Кепель // Военный академический журнал. – 2021. № 3. – С. 11–22.

10. Директивы и приказы вышестоящих политорганов // ЦАМО. –Ф. 60731. – Оп. 36362. –Ед. хр. 69. – 46 л.

11. План работы партийной организации политотдела и кафедры марксизма-ленинизма академии // ЦАМО. –Ф. 60712. – Оп. 1 (36337). – Ед. хр. 75. – 14 л.

12. Переписка зам. начальника КИФС академии по партийной, комсомольской, массово-политической работе, политико-маральном состоянии и дисциплине // ЦАМО. – Ф. 60722. – Оп. 36360. – Ед. хр. 418. – 129 л.

13. Доклады о состоянии партийно-политической работы ФЭСО, ФАВ, МТО, ДКА, политотдела, КУИинж, КУП, подготовительного курса // ЦАМО. – Ф. 60720. – Оп. 36346. – Ед. хр. 258. – 74 л.

14. Политдонесения о состоянии агитационно-пропагандистской работы // ЦАМО. – Ф. 60713. – Оп. 36341. – Ед. хр. 188. – 285 л.

15. Бронетанковая ордена Ленина Краснознаменная. Исторический очерк. – М.: 1970. – 280 с.

16. Материалы организационно-партийной работы: планы проверки работы парторганизаций, доклады, резолюции, отчеты // ЦАМО. – Ф. 60724. – Оп. 36358. – Ед. хр. 231. – 169 л.

17. Доклады, донесения о состоянии и работе академии // ЦАМО. – Ф. 60731. – Оп. 36362. – Ед. хр. 29. – 25 л.
18. Донесения об организации и состоянии учебного процесса // ЦАМО. – Ф. 60731. – Оп. 36362. – Ед. хр. 27. – 142 л.
19. Протоколы собраний партийной организации отделов академии // ЦАМО. – Ф. 60726. – Оп. 36378. – Ед. хр. 335. – 77 л.
20. Директивы вышестоящих политорганов // ЦАМО. – Ф. 60731. – Оп. 36336. – Ед. хр. 60. – 151 л.
21. Годовой отчет академии за 1942/43 учебный год. // ЦАМО. – Ф. 60725. – Оп. 36364. – Ед. хр. 154. – 234 л.
22. Седов А.М. Развитие подготовки педагогических кадров для вузов Вооруженных Сил / А.М. Седов. – М.: ВПА, 1981. – 372 с.
23. Доклад о проведенной работе по изучению и использованию опыта войны // Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60725. – Оп. 36364. – Ед. хр. 49.
24. Доклады и отчеты о подготовке офицеров и генералов // Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60725. – Оп. 36364. – Ед. хр. 80.
25. Донесения об организации и состоянии учебного процесса; учебные планы и расчет часов для основных факультетов // Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60731. – Оп. 36362. – Ед. хр. 27.
26. Материалы по использованию опыта ведения боевых действий в войсках ПВО // Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60712. Оп. 1 (36337). Ед. хр. 37.
27. Учебно-методические материалы по обучению слушателей академии // Центральный архив Министерства обороны РФ. – Ф. 60719. – Оп. 36343. – Ед. хр. 65.

УДК 378

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КОМБИНАЦИОННЫМ ДОЗИРОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННОМ ПРОИЗВОДСТВЕ

А.М. Литвиненко¹, П.В. Беспалов²

^{1,2}Воронежский государственный технический университет

Email: litvinenko@eauts.vorstu.ru¹, bepavi@mail.ru²

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема разработки системы управления комбинационным дозированием в современном производстве.*

Ключевые слова: система управления, комбинационное дозирование, современное производство

В ходе научных исследований было выявлено, что наибольшая продуктивность животных и птиц в сельскохозяйственном секторе проявляется исключительно при правильной организации кормления. Здесь важно учитывать как физиологические особенности, так и баланс питательных веществ. Его способны обеспечить готовые комбикорма. Они разработаны за счет достижений биохимии и изучения физиологии животных.

Комбикорм является важным компонентом рациона животных, обеспечивая их необходимыми питательными веществами и энергией. Он также помогает улучшить эффективность использования корма, так как содержит ингредиенты с высокой питательной ценностью. Комбикорм может быть изготовлен с использованием различных компонентов, таких как зерновые, бобовые, семена масличных культур, минералы, витамины и аминокислоты. Каждый компонент имеет свою уникальную питательную ценность, поэтому важно правильно сбалансировать ингредиенты для достижения оптимальных результатов. Кроме того, комбикорм может быть адаптирован для разных видов животных и стадий их жизненного цикла, чтобы обеспечить их потребности в питательных веществах на каждом этапе. В целом, комбикорм является ключевым инструментом в управлении питанием животных и обеспечении их здоровья и продуктивности.

Существует несколько разновидностей комбикорма, предназначенных для кормления маленьких свиней, взрослых свиней и беременных свиноматок.

Комбикорм для маленьких свиней (поросят) обычно содержит больше белка и энергии, чтобы помочь пороссятам расти и развиваться. Он также может содержать специальные добавки для укрепления иммунитета и предотвращения заболеваний.

Комбикорм для взрослых свиней обычно содержит меньше белка и больше клетчатки, чтобы поддерживать здоровый вес и уровень энергии у взрослых животных. Он также может включать добавки для улучшения здоровья кожи и шерсти, а также для поддержания репродуктивной функции.

Комбикорм для беременных свиноматок обычно содержит больше энергии и белка, чтобы помочь свинье поддерживать здоровье во время беременности и лактации. Он также может включать специальные добавки для поддержания здоровья молочных желез и предотвращения мастита.

Наиболее ответственной операцией в процессе приготовления кормовых смесей является дозирование ингредиентов, то есть подача

строго определенного количества компонента того или иного вида в смесительное устройство. Поскольку нарушение соотношения компонентов в приготавливаемой кормосмеси может привести к снижению ее питательных свойств и, в конечном счете, к перерасходу кормов, то дозирующие устройства должны иметь допустимые пределы погрешности дозирования, а приготовление кормосмеси, в состав которых должны входить такие компоненты, как карбамид (кормовая мочеви́на), минеральные вещества, витамины, антибиотики и т.п., требует применения дозирующих устройств, обладающих повышенной точностью дозирования.

Процесс работы системы комбинационного дозирования обычно включает следующие шаги:

1. Загрузка компонентов: компоненты загружаются в бункеры или силосы. Каждый компонент хранится отдельно, чтобы обеспечить возможность комбинирования в нужном соотношении.

2. Выбор порции: на основе требуемого рецепта или формулы выбирается оптимальная порция каждого компонента. Это может быть определено на основе веса, объема или других характеристик компонента.

3. Дозирование: каждый компонент дозируется с использованием соответствующего дозатора. Дозирование может быть автоматическим или ручным, в зависимости от системы. Дозаторы могут быть весовыми, объемными или другими типами, в зависимости от требуемой точности и характеристик продукта.

4. Комбинирование: дозированные компоненты комбинируются в мешалке или смесителе для создания требуемой смеси или продукта. Мешалка может быть пневматической, механической или другого типа, обеспечивающей равномерное смешивание компонентов.

5. Контроль качества: полученная смесь или продукт может быть проверена на соответствие требованиям качества с помощью различных методов и инструментов. Например, можно провести анализ физических, химических или биологических свойств продукта.

С точки зрения управления, любой порционный дозатор - это дискретная автоматическая система в системе регулирования, целью которой является получение заданного значения порции. Процесс дозирования сопровождается свободным падением компонента между питателем дозатора и грузо-приемной емкостью. После отключения питателя происходит досыпка компонента, когда система управления не оказывает воздействие на протекающий процесс, т.е. имеет место неуправляемая фаза процесса набора порции. В задачу системы управления входит формирование упреждающего сигнала отключения подачи компонента с целью снижения разброса досыпки компонента и, как

следствие, снижение погрешности дозирования, что и определяет эффективность функционирования дозатора.

Система управления комбинационным дозированием является важным элементом в процессе производства комбикормов. Она обеспечивает точное дозирование каждого компонента в соответствии с рецептурой, учитывает изменение качества сырья и корректирует дозировку при необходимости. Система также контролирует работу оборудования, оптимизирует процесс производства комбикормов и улучшает эффективность кормления животных.

Постановка цели и задачи

Разработать систему управления комбинационным дозированием для повышения качества комбикормов, снижения затрат на их производство и улучшения эффективности кормления животных.

Задачи исследования:

- Изучить теоретические основы системы управления комбинационным дозированием.
- Разработать алгоритм работы системы управления комбинационным дозированием.
- Оценить эффективность разработанной системы управления комбинационным дозированием.

Математическая модель для расчета дозировки компонентов комбикорма выглядит следующим образом:

$$D = (M * P) / (V * T),$$

где D - дозировка компонента, M - масса компонента, P - процентное содержание компонента в комбикорме, V - объем комбикорма, T - время дозирования, а $\Sigma P = 100\%$.

Эта модель позволяет рассчитать количество компонента, которое необходимо добавить в комбикорм для достижения требуемого процентного содержания.

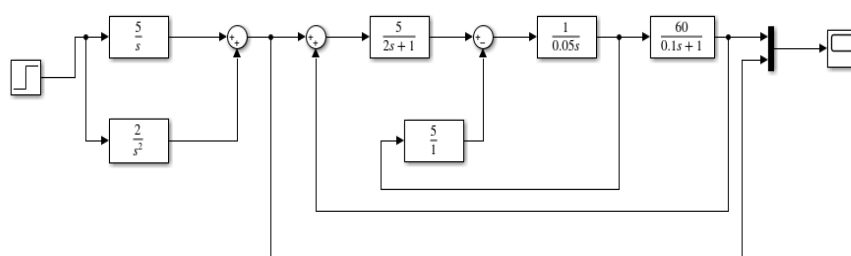


Рисунок 1, Структурная схема системы управления.

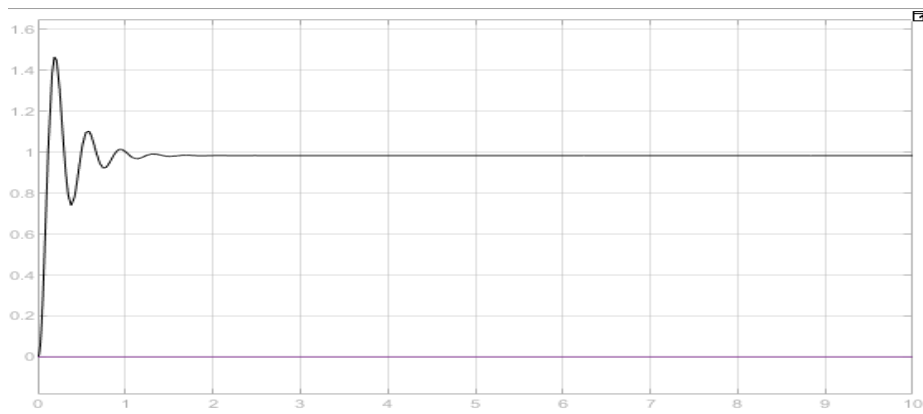


Рисунок 2, График системы управления технологическим процессом

Из рис.2 видно, что после выхода на установившуюся скорость вращения производительность становится постоянной, но в начале мы видим перерегулирование. Это означает, что в случае чего, мы можем досыпать компоненты комбикорма, но отсыпать будет проблематично, поэтому данный метод нам не подходит.

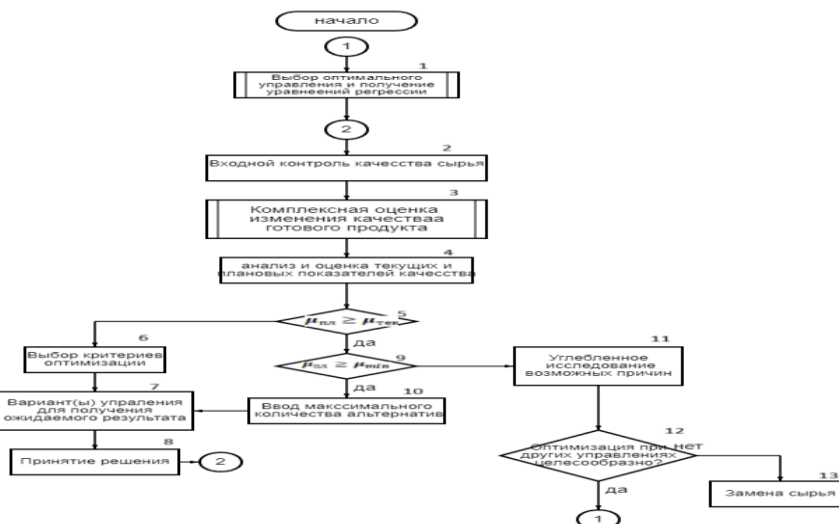


Рисунок 3, Блок-схема

На рис.3 предлагается блок-схема управления, при котором не будет перерегулирования.

Производится сравнение текущего значения комплексного критерия качества $\mu_{тек}$ с прогнозируемой оценкой при изменении качества сырья $\mu_{пл}$ (блок №4). В случае (блок №5), если прогнозируемое значение комплексного критерия качества превышает текущее значение ($\mu_{пл} \geq \mu_{тек}$), то производится (блок №6) процедура перебора различных вариантов управления

$$u = \{u_1, u_2\} \text{ при имеющихся возмущениях}$$

$X = \{x_1, x_2, \dots, x_m\}$ для достижения наибольшего значения комплексного критерия качества готового продукта ($\mu_{пл} \rightarrow \max$). Найденные

варианты (блок №7) предлагаются для принятия решения (блок 8), и алгоритм повторяется вновь с определения качества сырья (блок №2).

В случае (блок №9) если прогнозируемое значение комплексного критерия качества комбикорма ($\mu_{пл}$) не достигает текущей оценки ($\mu_{тек}$), но больше минимально допустимого стандарта, предлагается (блок №7) ограниченный набор альтернативных управлений для принятия единственного решения (блок №8). Выбор ограниченного количества альтернативных вариантов из множества (блок №10) осуществляется по стандартному алгоритму сортировки выбором (по наименьшему значению).

Если же условие $\mu_{пл} \geq \mu_{мин}$ не выполняется, то проводится углубленное исследование возможных причин возникновения нештатной ситуации (блок №11), решается вопрос об изменении набора управлений (блок №12). В том случае, если выбор других управлений целесообразен, алгоритм повторяется с начала (блок №1), а в случае низкой эффективности замены управлений – производится замена сырья (блок №13).

Разработка и исследование метода комбинационного дозирования для дозаторов с НПД от 100 до 5000 кг

Большинство выпускаемых промышленности дозаторов исследуемого класса НПД от 100 до 5 000 кг по точности соответствуют 0,5 - 2% (см табл. 1).

В первой главе была поставлена задача о необходимости исследования влияния основных источников погрешности дозирования на точность набора дозы и производительность.

Перспективным является комбинационный метод дозирования, так как в комбинационном дозаторе, состоящем из нескольких бункеров, повышение точности и производительности дозирования достигается за счет статического взвешивания продукта, однако он недостаточно исследован для применения в дозаторах класса НПД от 100 до 5 000 кг.

Для достижения поставленной цели необходимо произвести анализ основных источников погрешности и производительности в дозаторах дискретного действия. Предложить методы снижения случайной и систематической погрешностей дозирования без потери в производительности.

Сформулировать требования к математической модели функционирования комбинационного дозатора. Исследовать существующие математические методы расчета параметров комбинационного дозатора применительно к дозаторам класса НПД от 100 до 5 000 кг. Предложить метод расчета параметров весоизмерительной системы комбинационного дозатора.

Предложить метод комбинационного дозирования для дозаторов класса НПД от 100 до 5 000 кг. Разработать исследовать математическую модель функционирования комбинационного дозатора класса НПД от 100 до 5 000 кг. Произвести расчет и исследовать параметры весоизмерительной системы комбинационного дозатора.

2.1. Анализ погрешности дозирования дозаторов дискретного действия

Для дозаторов дискретного действия разброс случайной величины массы набранной дозы в бункере дозатора характеризуется законом нормального распределения (кривая Гаусса). Полную случайную погрешность дозы продукта можно представить через сумму двух независимыми случайных величин:

$$\delta_d = \sqrt{\delta_{\text{вес}}^2 + \delta_{\text{наб}}^2}$$

где $\delta_{\text{наб}}$ - случайная погрешность набора дозы (погрешность отсечки питателем потока продукта);
 $\delta_{\text{вес}}$ - Случайная погрешность весоизмерительной системы, измеряющей массу набранной дозы продукта.

Основное влияние на погрешность дозирования оказывает погрешность отсечки питателем потока продукта $\delta_{\text{наб}}$. Определим составляющие случайной погрешности отсечки продукта в дозаторе. Массу действительного значения дозы можно представить следующим образом:

$$M_d = M_r + M_{\text{ст}} + M_{\text{пр}},$$

где M_r - текущая масса продукта на момент подачи команды системы управления о прекращении набора дозы (измеряется в динамик, во время набора дозы);

$M_{\text{ст}}$ - масса "падающего столба" продукта;

$M_{\text{пр}}$ - масса просыпаемого продукта за время выполнения питателем операции прекращения набора дозы.

Работа питателей характеризуется пропускной способностью продукта (расходом, кг/с). Для нормального вида истечения продукта расход продукта питателем представляется следующим уравнением:

$$G_{\text{п}} = v \cdot i \cdot \gamma \cdot S,$$

где v - скорость истечения продукта, м/с; γ - объемный вес продукта, кг/м³; i - коэффициент использования объема впускного желоба;

S - площадь отверстия истечения, м².

Большинство исследуемых дозаторов используют шибберные питатели (в виде затворов), расход которых регулируется с изменением S - площади сечения отверстия истечения продукта. Для разных видов

питателей расход также характеризуется изменением величин v - скорости истечения продукта и i - коэффициента использования объема.

Массу "падающего столба" продукта $M_{ст}$ упрощенно можно представить следующим образом:

$$M_{ст} = G_{п} \cdot \Delta t = G_{п} \sqrt{\frac{2 \cdot h}{g}},$$

где Δt - время падения "падающего столба" в бункере с момента подачи команды о прекращении набора дозы, в секундах;

h - среднее расстояние по вертикали, проходимое материалом при падении "падающего столба" в режиме точной загрузки, в метрах;

g - ускорение свободного падения, в м/с.

Масса просыпаемого продукта $M_{пр}$ за время прекращения набора дозы зависит от изменения расхода $G_{п}(t)$ и T_{aaa} - времени прекращения набора дозы питателем:

$$M_{пр} = \int_0^{T_{aaa}} G_{п}(t) dt.$$

В общем случае, если $G_{п}(t)$ изменяется прямо пропорционально времени, можно найти значение $M_{пр}$:

$$M_{пр} = \int_0^T G_{п}(t) dt = \frac{G_{п}}{2} \cdot T$$

Тогда в соответствии с формулой (2.2) имеем

$$M_{д} = M_{т} + G_{п} \sqrt{\frac{2 \cdot h}{g}} + \frac{G_{п}}{2} \cdot T_{aaa} = M_{т} + G_{п} \left(\sqrt{\frac{2 \cdot h}{g}} + \frac{T_{aaa}}{2} \right)$$

Текущая масса продукта $M_{т}$ до подачи команды отсечки определяется в динамике во время набора дозы с погрешностью приращения массы $\Delta m = \frac{G_{п}}{f_{АЦП}}$ (где $f_{АЦП}$ - скорость преобразования АЦП СУПДД, в Гц). Тогда погрешность взвешивания текущей массы $\delta M_{т}$ можно представить как сумму двух независимых случайных величин (Δm и

$\delta_{вес}$): $\delta M_{т} = \sqrt{\delta_{вес}^2 + \left(\frac{\delta G_{п}}{f_{АЦП}} \right)^2}$, где $\delta_{вес}$ - погрешность весоизмерительной системы дозатора, отклонение расхода продукта питателем.

Учитывая сказанное, получим погрешность отсечки продукта в дозаторе из формулы, следуя правилам сложения погрешностей:

$$\delta_{д} = \delta M_{д} = \sqrt{\delta_{вес}^2 + \left(\frac{\delta E}{f} \right)^2} + \delta G_{п} \left(\sqrt{\frac{2 \cdot h}{g}} + \frac{T_{aaa}}{2} \right)$$

Общая случайная погрешность дозирования для дозаторов исследуемого класса согласно формуле (2.1) будет равна

$$\delta_{д} = \sqrt{\delta_{вес}^2 + \left(\sqrt{\delta_{вес}^2 + \left(\frac{\delta E}{f} \right)^2} + \delta G_{п} \left(\sqrt{\frac{2 \cdot h}{g}} + \frac{T_{aaa}}{2} \right) \right)^2}$$

Суть предлагаемого метода анализа погрешности дозирования δ_d состоит в вариации параметров: $\delta_{вес}$, $\delta G_{п}$, h , $T_{ааа}$, $f_{АЦП}$ (формула (2.8)) и поиске их оптимальных значений для получения заданной точности дозирования δ_d .

2.1.1. Исследование динамической модели, дозатора дискретного действия

В структуре комбинационного дозатора с НПД от 100 до 5 000 кг используются различные по конструктивному исполнению бункеры, имеющие демпфирующие элементы, ограничивающие колебания бункера, при этом ЦТД подвержен воздействию вибрационной помехи от силового воздействия при загрузке и выгрузке, обусловленной "падающим столбом" продукта. Наличие помех, воздействующих на бункер, который подвешен (установлен) на тензодатчиках, вызывает необходимость исследования параметров демпфирующих элементов, позволяющих значительно сократить время успокоения, необходимое для определения исходной позиции (нуля) для начала процесса дозирования с целью повышения производительности.

Структурная схема прохождения измерительных сигналов может быть представлена в виде последовательных блоков (рис. 2.1).

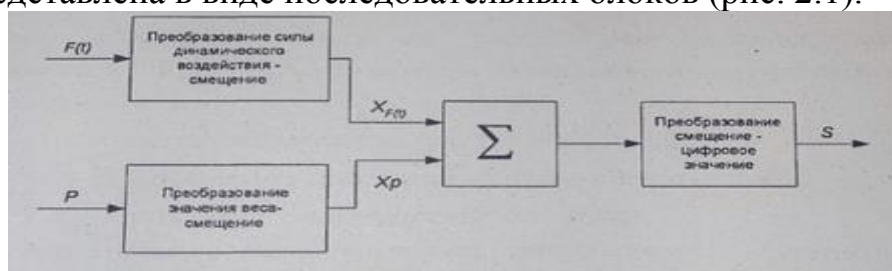


Рис. 2.1

На схеме $F(t)$ - сила, обусловленная влиянием «падающего столба» продукта при заполнении бункера.

На рис. 2.2 представлена механическая система, ассоциированная с преобразованием внешней силы "падающего столба" продукта в бункер в относительное смещение упругой деформации ЦТД [40]

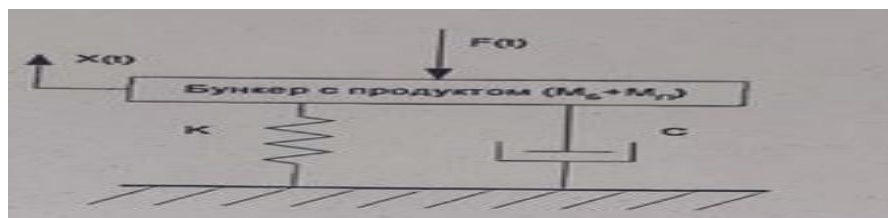


Рис. 2.2

Представленная динамическая модель бункера является линейной. Частотные характеристики динамических звеньев будем вычислять исходя из рассмотрения эквивалентных механических систем.

Параметрами эквивалентных механических систем являются:

- М - масса свободной части (бункер, продукт) ;
- К - коэффициент жесткости упругого элемента ЦТД;
- С - затухание демпфирующего элемента.

Для вывода формулы частотной характеристики используем известные результаты типовых механических звеньев. Входной величиной динамического звена на рис. 2.2 является сила $F(t)$ массы "падающего столба" продукта с ускорением g , то есть $F(t) = mg$, а выходной величиной – относительное смещение $x(t)$ упругого элемента ЦТД. Амплитудно-частотная характеристика имеет вид

$$A_2(f) = \frac{1}{D_2}$$

$$D_2 = \sqrt{\left(1 - \left(\frac{f}{f_n}\right)^2\right)^2 + \left(2 \cdot E_2 \cdot \left(\frac{f}{f_n}\right)\right)^2}$$

$$E_2 = \frac{C}{2 \cdot \sqrt{k \cdot m_1}}$$

где E_2 - коэффициент затухания;

$$m_1 = M_{aaa} + M_n ;$$

$$f_n = \frac{1}{2\pi} \cdot \sqrt{\frac{k}{m_1}}$$

Теоретический анализ модели на основе вычислительного эксперимента показал, что уменьшение вибрационного воздействия от величины "падающего столба" возможно в очень определенных пределах, если амплитудно-частотная характеристика не имеет явно выраженные резонансные пики.

Это достигается при определенных значениях C . Данный тезис означает, что бункер может иметь демпфирование в виде струнки (упора), ограничивающей перемещение бункера горизонтальной плоскости, что является важным требованием, позволяющим значительно сократить процесс успокоения бункера по длительности, тем самым повысить производительность.

2.1.2. Выбор методов снижения случайной погрешности дозирования

Анализируя формулу (2.8), выделим основные составляющие случайной погрешности дозирования и сделаем следующие выводы:

1. Составляющими случайной погрешности дозирования в дозаторах с НПД от 100 до 5 000 кг являются: $\delta G_{вес}$ - погрешность весоизмерительной системы; отклонение расхода питателем $\delta G_{п}$, характеризующее неравномерность подачи потока продукта питателем.

2. Основной определяющий источник ошибки отсечки дозы - величина отклонения расхода продукта питателем δG_n - характеризуется производительностью питателя и свойствами самого продукта, поэтому является практически неустраняемым источником погрешности, по крайней мере, до такой степени, чтобы погрешность δG_n стала пренебрежимо мала.

3. Уменьшение расхода G_n питателя (и, как следствие, уменьшение погрешности δG_n) снижает погрешность дозирования до точности весоизмерительного устройства, но при этом значительно уменьшается производительность.

4. Малая скорость преобразования $f_{\text{ацп}}$ АЦП СУПДД при большом расходе питателя G_n может стать источником значительной погрешности отсечки дозы $\delta_{\text{отсеч}}$

Обобщая сказанное выше, можно выделить основные направления снижения случайной погрешности дозирования без потери в производительности дозатора:

- увеличение $f_{\text{ацп}}$ АЦП СУПДД (т. е. увеличение скорости оцифровки аналогового сигнала тензодатчика) ;
- повышение точности весоизмерительной системы дозатора.

Для решения данных задач становится очевидным применение цифровых тензодатчиков веса как наиболее точных и имеющих в своей структуре микроконтроллерную обработку весовых данных. Однако данное направление разработки и применения ЦТД в контуре управления дозаторов дискретного действия недостаточно исследовано и является проблемным.

Таким образом, существует необходимость в исследовании проблем разработки и расчета ЦТД для применения в дозаторах с НПД от 100 до 5 000 кг.

2.1.3. Разработка методов снижения систематической погрешности дозирования

В дозировании присутствует систематическая составляющая погрешности (отклонение среднего значения массы дозы номинального значения), которая может оказывать значительное влияние на точность дозирования. Природа данной ошибки заключается в нестабильности масс запаздывания продукта из-за неравномерности поступления потока продукта в питатели.

В системах управления дискретным дозированием применяют различные алгоритмы учета и устранения систематической погрешности дозирования, однако подробного математического анализа применяемых методов нет. Чаще всего в рекламных проспектах на дозатор производители пишут об адаптации дозатора к изменяющимся параметрам входного потока продукта в питатель. Суть многих статей в этой области сводится к необходимости систематически приближать среднюю величину

отклонения к номинальной массе. В противном случае, если средний показатель постоянно оказывается выше номинального, хотя и в допустимых пределах, имеет место передозировка и перерасход. Если среднее отклонение оказывается ниже номинального, наблюдается уменьшение массы упакованного продукта. Для решения этой проблемы в статье А. Батенко предлагается использовать достаточно разработанную теорию терминального управления, которая позволяет перевести любую динамическую систему в течение заданного времени в определенное конечное состояние. Применительно к шнековому питателю задача формулируется так: задать большую начальную производительность шнека, набрать 90 - 95% заданной массы компонента, а затем пройти последний участок дозирования со снижением числа оборотов шнека по определенному закону с обеспечением его заданной конечной производительностью, гарантирующей минимальные ошибки дозирования. Однако как быть в случае с шибберными питателями (затворами), в которых нет возможности плавно регулировать производительность потока?

Предлагается метод снижения систематической погрешности дозаторе дискретного действия, за счет учета изменяющегося значения расхода продукта (производительности) питателем.

Ранее проводился анализ погрешности дозирования, где был сделан вывод, что изменение масс запаздывания продукта $M_{пр}$ и $M_{ст}$ (формулы (2.3) и (2.4)) за время срабатывания питателя на закрытие происходит главным образом в связи с изменением величины расхода питателя $G_{п}$. Чаще всего основной причиной изменения величины расхода питателя $G_{п}$ можно назвать колебания с течением длительного времени входного потока продукта, поступающего в питатель дозатора. Тогда упрощенно формулу (2.2) можно представить следующим образом:

$$M_{д} = M_{т} + M_{зап} = M_{т} + F_{зап}(G_{п}),$$

где $M_{зап} = F_{зап}(G_{п})$ - масса запаздывания продукта за время прекращения потока питателем. А функция $F_{зап}(G_{п})$ характеризует изменение массы запаздывания от величины расхода продукта питателем (производительности);

$M_{т}$ - текущая масса продукта в бункере, после набора которой запускается команда прекращения потока питателем. Логично представить, что отклонение среднего значения массы дозы $M_{д}$ от номинального значения массы дозы $M_{нд}$ будет минимальным если $M_{т}$ равно

$$M_{т} \approx M_{нд} - M_{зап} = M_{нд} - F_{зап}(G_{п}) \Rightarrow M_{д} \approx M_{нд}.$$

Таким образом, для снижения систематической погрешности

необходимо как можно точно рассчитать величину $M_{пл} = F (G_n)$, т. е. уметь рассчитать функцию $F_{зап} (G_n)$.

2.2. Формулирование требований к математической модели дозатора

Комбинационный дозатор-комплекс "линейных" однобункерных дозаторов дискретного действия. Для разработки математической модели функционирования комбинационного дозатора выработаем основные требования, необходимые для решения поставленной задачи.

Техническими параметрами, характеризующими функциональные особенности комбинационного дозатора, являются:

- случайная погрешность дозирования комбинационного дозатора δ_d
- среднеквадратичное отклонение массы продукта в каждом бункере о, комбинационного дозатора после прекращения (отсечки) потока питателем (характеризуется свойствами продукта и работой питателя) ;
- наибольший предел дозирования;
- наименьший предел дозирования.

В соответствии с требованиями ГОСТ для дозаторов с НПД более 100 кг предел допускаемых отклонений действительных значений массы дозы от среднего значения по классу точности дозаторов приведен в табл. 2.

НЗД	Предел допускаемых отклонений действительных значений массы дозы от среднего значения для дозаторов классов точности					
	0,2	0,5	1	2	2,5	4
$D_2 > 100$ кг	$\pm 0,1\%$	$\pm 0,25\%$	$\pm 0,5\%$	$\pm 1\%$	$\pm 1,25\%$	$\pm 2\%$

Таким образом, оптимальный (наилучший) показатель для относительной погрешности должен соответствовать величине

$$\frac{\delta_d}{N_{мпд}} \cdot 100\% = \mp 0.1\%.$$

Дисперсию средней массы продукта (среднеквадратичное отклонение σ_x) в каждом бункере дозатора (после отсечки потока продукта питателем) можно представить как величину погрешности дозирования в отдельном "линейном" дозаторе. Традиционные дозаторы исследуемого класса НПД имеют точность дозирования $\approx 1\%$ (см. табл. 1). Тогда за точность набора (отклонение) массы продукта в каждом бункере после отсечки потока возьмем величину, равную $\mp 1\%$, реально отражающую возможности дозаторов данного класса НПД. Таким образом, задача применения комбинационного метода повышение точности дозирования (в дозаторах с НПД от 100 До 5 000 кг) без потери производительности, имея механизм отсечки продукта питателем в бункерах точностью 1%

$(\frac{\sigma_x}{\text{НмПД}} \cdot 100\% = \pm 1\%)$, до точности дозы 0,1% (что соответствует дозатору класса точности 0,2).

Выводы

Предложенная структурная схема не подходит для дозирования комбикормов из-за перерегулирования. В нашем случае выбор стоит в пользу блок-схемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев В.А. Руководство по технологии комбикормов, белково-витаминно-минеральных концентратов и премиксов. Воронеж, 2008
2. Автоматизация технологических процессов пищевых производств /Под ред. Е.Б.Карпина.-М: Агропромиздат, 1985.-531 с.
3. Виленкин С.Я. Статистическая обработка результатов исследования случайных функций.-М.: Энергия, 1979.-320 с.
4. Гросман П.Я., Шнырев Г.П. Автоматизированные системы взвешивания и дозирования.-М.:Машиностроение,1988.-293 с.
5. Ермаков С.М. Метод Монте-Карло и смежные вопросы. -М.:Наука, 1971.-328 с.17.Зеньков РЛ Механика насыпных грузов. -М.: Госстройиздат, 1964.-328 с.

УДК 373.3

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Ж. Овчинникова

Липецкий государственный педагогический университет имени
П.П. Семенова-Тян-Шанского
E-mail: dok54@mail.ru

***Аннотация:** в статье раскрывается значимость проблемы использования контекстного подхода к организации проектной деятельности младших школьников, определяются теоретические основания данного подхода в формировании основных компетенций у младших школьников; выделяются шесть этапов организация проектной деятельности младших школьников; предлагается авторская программа реализации проектной деятельности, включающая два направления и соответствующие им типы проектной деятельности на основе критерию φ^* – угловое преобразование Фишера, доказывається эффективность применения контекстного подхода к организации проектной деятельности младших школьников.*

***Ключевые слова:** контекстный подход, научно-исследовательская деятельность, студенты высшей школы.*

Модернизация современного начального общего образования вносит коррективы в содержание педагогического процесса. В соответствии с ФОП возникает необходимость в организации научно-исследовательской деятельности младших школьников, требующей владения инновационных технологий, сформированность предметных и метапредметных компетенций; информационной грамотности, убедительно аргументировать свою точку зрения, чётко выстраивать логику изложения теоретического и эмпирического материала, а также организовывать проектную деятельность обучающихся. По мнению Е. Н. Землянской, проектирование предполагает «видение возможного будущего как результата своей деятельности и включает в себя тщательную проработку идеи формулирование замысла, превращение замысла в продукт и результат, выход, анализ этого продукта [5, с.55].

Процесс организации проектной деятельности в теории обучения получил освещение в исследованиях зарубежных учёных: Дж. Дьюи, В. Лермана, Д. Снеджен, У. Килпатрика, Х. Паркхерста, Р. Стимсона. В отечественной психологии и педагогике эта проблема рассматривалась в работах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Е. Н. Землянской, В. П. Кузовлева, Е. С. Полат, Н. П. Фаустовой, А. В. Хуторского, Л. З. Цветановой-Чуруковой, В. Д. Шадрикова и др.

Однако анализ психолого-педагогических исследований, проведённый в школах г. Липецка в 2024 году (228 учащихся начальных классов), показал, что у 42,9% (f 98) респондентов возникают затруднения при самостоятельном нахождении необходимой информации и решении научно-исследовательских задач. 31,2% (f 71) респондентов испытывают сложности в исследовательской деятельности. 25,9% не умеют правильно интерпретировать эмпирические данные. 67,1% (f 153) от общего числа респондентов (f 228 младших школьников) не умеют логически выстраивать полученную информацию, выделять существенные признаки понятия и классифицировать их, чётко аргументировать свою точку зрения, анализировать, обобщать и выделять главное. 33,8% (f 77%) испытывают затруднения в обобщении эмпирического материала. Эти дети не всегда грамотно предоставляют исследовательские проекты. Наблюдаются определённые трудности в реализации учебной и научно-исследовательской деятельности, в составлении презентаций.

Полученные результаты показывают необходимость использования контекстного подхода, разработанного А. А. Вербицким к организации проектной деятельности младших школьников. Предложенный учёным подход способствует разрешению противоречий между: а) содержанием и результатом подготовки детей к проектной деятельности; б) познавательной мотивацией и переработкой полученной информации

(контекста) на практике; в) исследовательской деятельностью в соответствии с педагогической технологией; г) творческой активностью и технологизацией процесса обучения [2; 3]. Всё это требует более глубокого осмысления содержательных и структурных компонентов проектной деятельности, обеспечивающих высокое качество усвоение учебного материала.

Решение данной проблемы определяется также важностью поиска оптимального содержания, методов, форм и средств организации проектной деятельности, опирающейся на мировые достижения в области телекоммуникационных технологий. Младший школьник должен самостоятельно определять цели проекта, решать информационные, исследовательские и творческие задачи, грамотно проектировать свою деятельность.

Цель данной работы: определить возможности применения контекстного подхода к организации проектной деятельности младших школьников.

Достижение поставленной цели осуществлялось в МБОУ СОШ № 24 им. М.Б. Раковского г. Липецка и предполагало решение следующих **задач**:

1) определение содержания проектной деятельности в психолого-педагогической литературе;

2) Реализация контекстного подхода, разработанного А. А. Вербицким, к организации проектной деятельности младшими школьниками; формирование умений создавать проекты в коллективной исследовательской, практической и творческой деятельности, совместно принимать решения на основе контекстного подхода.

Решение **первой задачи** связано с изучением смысловой многозначности понятия «проектная деятельность младших школьников».

В психолого-педагогической литературе проектная деятельность определяется как совокупность определённых действий, направленных на решение задач проекта. Г. К. Селевко рассматривает изучаемое понятие, как процесс обобщённого и опосредованного познания действительности, в ходе которого человек использует различные знания для выполнения проектов [11, с.146].

С. П. Баранов определяет проектную деятельность младших школьников, как педагогическую технологию, ориентированную не на интеграцию фактических данных, а на их применение в приобретении новых условиях [3, с.11].

В историческом аспекте изучаемый феномен рассматривается в следующих направлениях, как: а) как исследовательский метод

(Ж-Ж. Руссо); б) основы развивающего и воспитывающего обучения (И. Г. Песталоцци); в) планирование и проектирование практической

деятельности (Дж. Дьюи); г) реализация идей свободного воспитания в соответствии с поставленной целью (У. Х. Килпатрик).

Всех их объединяет активное включение младшего школьника в создание проектов на основе использования новых способов познавательной деятельности.

Согласно теоретическим положениям Дж. Дьюи, проектная деятельность школьников является условием успешного обучения и предполагает связь обучения с жизненным опытом ребёнка, его познавательной активностью, исследовательскими методами и игрой. В работах «Метод проектов» и «Школа будущего» учёный подчёркивает значение проектной деятельности, позволяющей учитывать интересы ребёнка, создавать личностную заинтересованность в приобретении знаний, совместно решать проблемы [15].

У. Х. Килпатрик характеризует изучаемый феномен в соответствии с «теорией жизненного опыта» своего учителя, Дж. Дьюи, результатом которого является проект, определяемый как «замысел, выполняемый от души» [16]. В работах «Метод проектов» и «Опасности и трудности метода проектов и как их преодолеть» американский учёный доказывает необходимость организации активной деятельности учащихся, которая основывается на личностном опыте и знаниях, приобретаемых в процессе решения практических проблем. «Проект, таким образом, может относиться к любому виду жизненного опыта, получение которого фактически побуждается доминирующей целью» [16, с. 288-289]. Он определяет 4 типа проектов исходя из дидактической цели.

К *первому типу* относятся такие проекты, в которых доминирующей целью является создание какого-либо продукта, «воплощение идеи в материальную форму» [Там же]. Используемый материал различен – это глина, дерево, ткань, письмо, поэма и т.д. Результат проекта может быть незначительным или временным. Примером незначительного продукта является изделие из песка, изготовленное ребёнком. Примером вечного или временного продукта, являются законы Ньютона.

Второй тип проекта, исходя из цели, связан с получением чувства удовольствия в процессе созерцания объекта. Например, восхищение закатом и описание собственных переживаний от ранее воспринятого.

Третий тип проекта, доминирующей целью которого является решение проблемы, включает в себя: наличие осознанной трудности, проблемы.

Целью *четвёртого типа* проекта является достижение определённого уровня знаний, умений и навыков в процессе выполнения заданий [16, с. 283-288].

Разрабатывая проект, учёный определяет четыре этапа: 1) целеполагание; 2) планирование; 3) исполнение; 4) оценка результатов.

Он рекомендует тему проекта ребёнку выбирать самостоятельно, в соответствие с тем, что его интересует, опираясь на личностный опыт, почерпнутый из окружающей его среды. Например: «Как миссис Джонс выращивает прекрасные розы?». Его девизом является: «Научить тому, как думать, а не тому, что думать» [11].

Продолжая идеи Дж. Дьюи и У. Х. Киилпатрика, Е. Коллингс в работе «Опыт работы американской школы по методу проектов» показал, что при создании проектов учебная программа должна «быть полностью выбрана из целей, поставленных себе детьми в реальной жизни» [6.].

Дальнейшее развитие проектная деятельность получила в России в 20 годах XX века в исследованиях С. Т. Шацкого. На основе проектной деятельности выдающийся педагог создал школу «Сетлемент», концептуальной идеей которой было воплощение в проектной деятельности мыслей учащихся. Он разрабатывает проекты, относящиеся У. Х. Килпатриком к четвёртому типу. Они разнообразны по тематике, соответствуют интересам детей и представляются на публичное рассмотрение. Выдающимся педагогом были определены следующие группы проектов:

1) «проекты игр» связаны с участием младших школьников в разных видах игр, осуществляемых в коллективной деятельности, в народных танцах, драматизации; экскурсионные проекты, направленные на изучение проблем окружающей природы и общественной жизни;

2) «повествовательные проекты» характеризующие деятельность, связанную с получением удовольствия от рассказа песни, игре на музыкальном инструменте;

3) «конструктивные проекты» нацеленные на создание конкретного, полезного продукта.

С. Т. Шацкий считал, что реализация проектной деятельности в обучении должна осуществляться в лаборатории и опираться на личностный опыт младших школьников, который преломляется через накопленный человечеством опыт [13, с. 141].

Согласно Е.С. Полат, проектная деятельность, результатом которой является проект (от лат. «projectus», буквально-брошенный вперёд, замысел, план), направлена на достижение дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным способом» [11, с. 66-67].

А. В. Хуторской видит значение проектной деятельности в том, что она ориентирует учеников на создание образовательного продукта, а не на простое изучение определенной темы. Школьники индивидуально или по группам за определённое время выполняют познавательную, исследовательскую, конструкторскую или иную работу на заданную тему.

Их задача — получить новый продукт, решить научную, техническую или иную проблему» [12, с. 337—341].

По мнению Е. Н. Землянской проектная деятельность тесно связана с проектированием и осуществляется в двух формах:

1) проект задумывается учителем и является главным субъектом деятельности. Младшие школьники и их родители являются помощниками, исполнителями намеченных учителем заданий, составляют презентации. Такие проекты эффективны, расширяют кругозор детей, формируют познавательную активность.

2) учебные проекты, целью которых является формирование учебных действий и основ проектной деятельности, субъектом которой является младший школьник [5, с.198].

Отечественные учёные (В. В. Давыдов, Е. Н. Землянская, Е. С. Полат, В. П. Кузовлев, Н. П. Фаустова, А. В. Хуторской, Л. З. Цветанова-Чурукова) рассматривают проектную деятельность в контексте системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Суть системно-деятельностного подхода состоит в организации деятельности младших школьников при создании учебных проектов и реализации следующих принципов: системности, комплексности, целостности, научности, структурированности, иерархичности, логичности и преемственности.

Личностно-ориентированный подход способствует развитию самобытности, индивидуальности, познавательных возможностей, стимулирования мотивации младших школьников. Этот подход предусматривает усвоение новой информации на личностном уровне. При переработке информации, основанной на личностном опыте ребёнка, определяются ведущие и текущие цели и задачи; осуществляется поиск оптимальных путей их решения; аргументируется его выбор; сравниваются полученные результаты с критериями оценки; оцениваются результаты работы на этапах актуализации, погружения, осмысления и рефлексии знаний.

Реализация проектной деятельности младших школьников с позиций личностно-ориентированного подхода связана с реализацией следующих принципов:

а) детоцентризма, то есть понимания того, что в центре проектной деятельности находится личность ребёнка, его активность и направленность на успех;

б) кооперации, то есть различных форм взаимодействия между собой учителя и младших школьников;

в) опоры на субъективный опыт детей младшего школьного возраста;

г) индивидуальности, учёта интереса и потребностей младших школьников в процессе создания проектов;

д) свободного выбора темы проекта, способов получения информации, формы получения результатов.

Таким образом, содержание проектной деятельности способствует формированию умений самостоятельно мыслить, находить и решать поставленные проблемы, используя информацию из разных областей науки, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Её специфику определяют принципы системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Решение **второй задачи** связано с реализацией контекстного подхода, разработанного А. А. Вербицким, к организации проектной деятельности. В нём «на языке наук с помощью с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, всё более приближающихся к формам деятельности профессиональной, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда» [2, с.5].

В основе контекстного подхода лежит понятие «контекст», которое определяется как относительно законченный в смысловом отношении отрывок текста или речи, выявляющий смысл и значение входящих в него слов или предложений, как лингвистическое окружение определённой языковой единицы (синтез) образующих этот контекст. Л. С. Выготский использует это понятие для объяснения понятий «смысл» и «значение». По мнению психолога, слово приобретает смысл в контексте абзаца, абзац – в контексте книги, книга – в контексте всего творчества автора [4, с. 347].

А. А. Вербицкий полагает, что контекст является чрезвычайно важным фактором, обуславливающим адекватное или, наоборот, иллюзорное отражение предметов и явлений объективной действительности, их личностный смысл. Согласно этому положению, предметы и явления даны субъекту не сами по себе, а в том или ином предметном и социальном контексте, который во многом определяет их содержание [3, с.38].

Контекстный подход основывается *на трёх источниках*:

- 1) деятельностная теория усвоения социального опыта;
- 2) теоретическое обобщение практического опыта «активного обучения»;
- 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметного и социального контекстов и результаты научно исследовательской деятельности [2, с.6].

Внешний контекст, по мнению А. А. Вербицкого и Э. П. Комаровой, связан с теоретическим содержанием и технологией; внутренним – с потенциалом личности, актуализирующейся в процессе их межличностного взаимодействия и диалогического общения [3; 8].

Первый источник позволяет выявить социально значимую или личностную проблему ученика, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений и способствует её реализации в познавательной, игровой, трудовой исследовательской и творческой деятельности младших школьников как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Второй источник связан с теоретическим осмыслением идеи контекстного подхода и разработкой содержания проектной деятельности в начальной школе в соответствии с определёнными образовательными маршрутами.

Третий источник придаёт определённый смысл проектной деятельности младших школьников.

В соответствии с ФГОС нового поколения и ФОП проектная деятельность предполагает чёткое планирование действий, наличие замысла или гипотезы, решения проблемы распределения ролей при условии.

Согласно этому положению, организацию проектной деятельности младших школьников необходимо начинать с выбора темы проекта, его типа, количества участников; затем продумать возможные варианты исследуемых проблем в их предметном или социальном контексте в рамках определённой тематики; «распределить задачи по группам, обсудить возможные методы исследования, поиска информации, творческих решений» [10, с. 193-200].

Согласно положениям В. П. Кузовлева и Н. П. Фаустовой [7], мы выделяем следующие этапы проектной деятельности младших школьников:

Первый этап – *подготовительный или организационный*, содержит определение темы проекта, её уточнение, разделение младших школьников на группы, определение деятельности каждой группы, активизация мотивационной сферы младших школьников, материально-техническое обеспечение. При этом деятельность учителя связана с выбором и обоснованием тем, предложенных младшим школьникам, организацией мотивации детей, выбором информационно-компьютерных средств. Деятельность учащихся определяется выбором темы, её обсуждением.

Второй этап – *планирование*, связан с анализом проблемы; выявлением её несовершенства, установкой детей на самоопределение; с выявлением источников исследования; планированием деятельности учителя и обучающихся, включающем в себя уточнение задач исследования, работу с информацией, обоснование критериев успеха в группе, наблюдение учителя за обучающимися в процессе выполнения

проекта и организацию детей в группы с запоминанием, того, что каждый ребёнок должен делать.

Третий этап – *принятие решения*, предполагает сбор необходимой информации, обсуждение вариантов (мозговой штурм или брейншторм, от англ. brain storm), выбор наилучшего варианта, уточнение плана деятельности учителя и учащихся. Учитель подготавливает задания в контексте социальной или педагогической значимости и поисковой деятельности. Учащиеся участвуют в разработке проекта, определяют сильные и слабые стороны предлагаемого решения проблемы, выявляют трудности, которые возникнут в процессе его реализации.

Четвёртый этап – *выполнение проекта*, связан с планированием и реализацией целей проекта, в соответствии с его контекстом, организацией деятельности учителя и учащихся в процессе его выполнения. Учитель наблюдает за младшими школьниками, консультирует, координирует работу, стимулирует их деятельность, намечает программу проведения проектов по теме исследования. Ученики осуществляют поисковую проектную деятельность, решают в группе возникшие проблемы; учитель и младшие школьники вместе определяют форму, в которой будет представлен проект.

Пятый этап – *оценка результатов исследования*, позволяет осуществить анализ выполненного проекта, его достигнутого результата, установить причины возникновения трудностей в работе над проектом, анализ деятельности субъектов образовательного процесса (учителя и обучающихся); самоанализ и самооценка.

Шестой этап – *оформление и защита проекта*. Учитель контролирует, консультирует младших школьников в получении результатов своей части выполняемого группой проекта; помогает объединить полученные результаты в единый проект; сделать доклад, создать презентацию. Он организует экспертизу выполненных проектов, приглашая в качестве экспертов, жюри, учителей начальных классов, преподавателей университетов или родителей. Обучающиеся создают конкретные продукты, являющиеся частью проекта, соединяют разрозненные части в единое целое, выбирают форму проекта, составляют проект, защищают его, рефлексиируют свою деятельность.

Реализация проектной деятельности предполагает определённую программу, основанную на алгоритмах, вытекающих из задач каждого этапа. Такая организация способствует достижению высоких результатов, формирует умение работать индивидуально, в группе; самостоятельно находить необходимую информацию, решать жизненно важные проблемы.

Таким образом, использование этапов проектной деятельности у младших школьников в соответствии с контекстным подходом способствует формированию информационной, познавательной,

коммуникативной, ценностно-смысловой, социальной компетенций, а также формирует информационную грамотность младших школьников.

Решение **третьей задачи** предполагает формирование умений создавать проекты в коллективной исследовательской, практической и творческой деятельности, совместно принимать решения на основе контекстного подхода. Она направлена на получение личностных результатов, умений самостоятельно и творчески организовывать исследовательскую работу. Нами используются следующие виды проектов:

временные: краткосрочные (одни-два занятия), среднесрочные (одна-две темы); долгосрочные (полугодовые);

по количеству детей: индивидуальные, парные, групповые и коллективные;

по виду деятельности: исследовательские, игровые, творческие, практико-ориентированные.

Разработанная авторская программа «Организация проектной деятельности младших школьников» осуществлялась в *двух направлениях*:

Первое направление – теоретическая подготовка младших школьников к реализации различных типов проектов. Это направление связывается со знакомством детей с различными видами проектов, их структурой; умением формулировать основной проблемный вопрос исследования; ставить основные цели проекта; выдвигать гипотезы; определять название творческого, исследовательского, информационного или практико-ориентированного проекта; обсуждать план работы по заданному проекту, включающему выбор способов реализации проекта, выполнение творческих, исследовательских или практико-ориентированных заданий в зависимости от типа проекта; консультироваться с учителем, готовить творческий отчет и выступление с презентацией. Интересной формой является подготовка визитной карточки проекта учителем начальных классов, которая включает в себя фамилию, имя и отчество автора проекта, его тему, цель, задачи, направления, проблемные задания, например, «Я не верю! Я проверю!», форму проекта, краткую аннотацию, время, программно-техническое обеспечение, деятельность учащихся и ключевые слова проекта.

По доминирующему виду деятельности мы используем исследовательский, информационный, практико-ориентированный, творческий и ролевой проекты.

Исследовательский проект содержит выдвижение гипотезы, её проверку с помощью эмпирических методов исследования: опрос, беседу, наблюдение, эксперимент. Он имеет следующую структуру: 1) тема проекта, проблема или проблемная задача, цель, объект, предмет, гипотеза;

3) разработка и реализация основных этапов проекта, обобщение основных результатов; 3) подготовка доклада и презентации проекта; 4) выступление с докладом и презентацией; 5) обсуждение результатов исследования, связанных с доказательством гипотезы, формулирование выводов и рекомендаций.

Примером исследовательского проекта является проект: «Компьютер – это гибель или развитие общества?». В процессе его реализации были сформулированы следующие проблемные вопросы: 1. Опасен ли компьютер так, как о нём говорят? 2. Существует ли связь между остротой зрения, временем работы за компьютером, и типами мониторов? 3. Правы ли родители, ограничивая моё времяпрепровождение за компьютером или сотовым телефоном?

В соответствие с проблемными вопросами была сформулирована *гипотеза исследования*: мы полагаем, что существует связь между остротой зрения, временем работы за компьютером и типами мониторов. Долгое времяпрепровождения влияет на зрение, поэтому родители правы, ограничивая время работы за компьютером.

Доказательства гипотезы осуществлялось на основе поиска информации и проведении опыта в групповой и индивидуальной деятельности младших школьников. Направления реализации проектов были связаны с группами, носящими название: «Неверующий Фома», «Знатоки», «Учёные».

Информационный проект содержит сбор, информации об объекте, предмете, личности. Его цель – анализ и обобщение информации, её представление для аудитории. Примером служит проект: «Профессии моих родителей». Его, цель –познакомить детей с разными профессиями, а результатами такого проекта являются доклад с презентацией, публикация, картотека профессий и др.

Творческий проект не имеет гипотезы и детальной проработанной структуры совместной деятельности учащихся. Он предполагает свободный подход к оформлению результатов и включает выполнение творческих заданий. Он представляется в форме устного журнала, сценария праздника, коллажа, выставки детских рисунков, продуктов декоративно-прикладного искусства, тряпичных кукол, сделанных детьми.

Практико-ориентированный проект предполагает наличие конкретного продукта деятельности, носит прикладной характер и ориентирован на познавательные и социальные интересы детей. Практико-ориентированные проекты могут быть индивидуальными, парными, групповыми и коллективными. Их результаты: устный журнал, гербарий, ролик, оформление класса к празднику, подготовка класса к празднику и др.

Структура такого проекта включает:

- 1) определение целей и задач проекта; определение формы проекта;
- 2) планирование и организацию деятельности младших школьников в различных группах;
- 3) выделение понятий, которые будут использованы в проекте;
- 4) создание макета или алгоритма и выполнение заданий по макету или алгоритму;
- 5) оформление проекта;
- 6) выступление с докладом и презентацией;
- 7) оценивание результатов.

Примером практико-ориентированного проекта в нашем исследовании является «*Оформление класса к Новому году*».

Цель проекта: разработать макет интерьера класса в связи с подготовкой к Новому году и украсить класс.

Задачи проекта:

- подобрать информационные материалы по теме проекта;
- изучить варианты оформления класса;
- разработать макет оформления;
- изготовить различные поделки, оформить класс;
- представить доклад с презентацией;
- провести оценку выполненного проекта.

Оборудование: компьютер, принтер цветной, фотоаппарат,

Инструменты и материалы: ножницы, клей, кисточки для клея, нож канцелярский, ватман, цветная бумага, пластиковые стаканчики, гирлянды.

Практическая ценность данной работы заключается в том, что он способствует благоустройству класса, приобретению детьми практических навыков.

Критериями проекта являются:

- 1) качество информации,
- 2) сложность выполненного продукта;
- 3) оригинальность,
- 4) качество презентации.

С целью реализации данного проекта был определён проблемный вопрос: Как украсить класс к Новому году, создав радостное настроение?

С целью решения проблемного вопроса дети предложили различные варианты украшения класса, лучший из которых был выбран в процессе обсуждения.

Далее уточнялось понятие «интерьер класса» и макет оформления класса в соответствии с основными атрибутами Нового года, цветовым оформлением и его содержательным наполнением. Всё пространство класса было разделено на зоны, продумано оформление каждой зоны, мебели и стен класса.

В процессе проектной деятельности были определены следующие критерии разработки макета:

- 1) доступная технология изготовления поделок из бумаги, мишуры и пластиковых стаканчиков;
- 2) доступные инструменты и материалы;
- 3) небольшой расход материалов;
- 4) быстрое изготовление макета;
- 6) возможность реализации идеи макета в реальной жизни.

В соответствие с этими критериями осуществлялась реализация самого проекта, связанного с алгоритмом выполнения изделий по макету в каждой группе. Здесь учитывались основные этапы работы, которые фотографировались.

В ходе реализации практико-ориентированного проекта младшие школьники научились создавать макет, работать в группе, учитывать мнения других детей, изготавливать снежинки, гирлянды, ёлку, игрушки-оригами, грамотно украшать интерьер.

Ролевой проект – один из сложных проектов, связанный с исполнением роли литературных, исторических, сказочных фантастических персонажей, подготовкой спектаклей, ролевых игр. В таких проектах результат остаётся открытым до самого окончания. Неизвестно, будет ли разрешён конфликт и заключён договор, чем закончится деловая игра.

Анализ содержания всех проектов показал, что их объединяют целевые направления деятельности младших школьников, направленные на получение определённого продукта.

По **временному признаку** мы использовали мини-проекты, кратковременные (недельные) проекты, долговременные проекты.

Мини-проекты, проходящие в индивидуальной или групповой форме в начальных классах, выполняются на одном уроке. Они решают следующие задачи: 1) развитие познавательного интереса к предмету; 2) приобретение познавательного, исследовательского, творческого опыта; 3) умение работать индивидуально, в парах и группах. Мини-проекты могут быть исследовательскими, практико-ориентированные, ролевыми, информационными.

В связи с психолого-педагогическими особенностями детей младшего школьного возраста, мини-проекты должны быть не сложными; обеспечивать помощь детям на всех этапах работы; использовать дидактическую игру в процессе подготовки проекта, чтобы заинтересовать ребёнка. Они содержат следующие этапы: определение проблемы; планирование деятельности; поиск информации, создание проекта, подготовка презентации.

Покажем реализацию мини-проектов в 3 классе в соответствии с тремя источниками контекстного подхода. Например, составление Рабочего

листа по предмету литературное чтение к стихотворению А. Фета «Мама! Глянь-ка из окошка...». На рабочем листе дети выполняют задания, связанные с полным разбором стихотворения, с незнакомыми словами, с выделением средств выразительности. Они могут быть представлены в виде ребусов, незаконченных предложений, анаграмм, рисунков, или описания сказочного героя с использованием глаголов и определений, которые использовал поэт в данном стихотворении.

Мини-проект «Забота о природе», проведённый учительницей Фаткиной А.М. в 3 классе, ставил целью: определить эмоциональное отношение к экологическим ситуациям и сформировать суждения о загрязнении атмосферы. Третьеклассники знакомились с двумя ситуациями и соответствующим им двумя рисунками к этим ситуациям.

Остановимся подробнее на первой ситуации, связанной с тем, что в атмосферу родного города каждый день попадают вредные выбросы от коксохимического завода. Младшим школьникам предлагалось рассказать, как эти выбросы влияют на экологию г. Липецка; выбрать из двух иллюстраций, ту, которая соответствует данной ситуации, выразить своё эмоциональное отношение к ней с помощью теста М. Люшера и теста Т. А. Соловьевой: «Отношение к экологическим ситуациям. С этой целью третьеклассникам предлагалось: 1) из 8 цветов (красный, синий, зелёный, жёлтый, коричневый, серый, фиолетовый, чёрный) выбрать два цвета, соответствующие эмоциональным состояниям ситуации; 2) цветными карандашами закрасить небольшой прямоугольник, поделённый по диагонали линией. Каждый цвет соответствовал кратковременным эмоциональным состояниям детей и на основе их сочетания позволял определить уровни эмоционального отношения к данной ситуации.

Позитивное отношение к данной экологической ситуации без проявления активности включало такие парные сочетания цветов, как: синий и зелёный, красный и синий, красный и жёлтый.

Негативное отношение к данной ситуации без проявления активности содержало коричневый и жёлтый, синий и фиолетовый, синий и чёрный, зелёный и чёрный.

Позитивное отношение к представленной ситуации без осознания активности содержало следующие сочетания цветов: синий и красный, красный и жёлтый, чёрный и синий;

Негативное отношение с осознанием собственной пассивности содержало зелёный и фиолетовый, жёлтый и серый, зелёный и коричневый, фиолетовый и зелёный, фиолетовый и красный сочетания цветов;

Отношение к ситуации с осознанием собственной активности включало жёлтый и зелёный, серый и коричневый, красный и зелёный, чёрный и коричневый сочетания.

Реализация данного мини-проекта позволила не только вывить эмоциональное отношение к экологической ситуации в городе, но и сформировать экологические суждения у младших школьников.

Кратковременные проекты ориентированы на 4-6 занятий. Они частично выполняются на уроках. Основная работа по изготовлению проекта и подготовки презентации осуществляется во внеурочной деятельности или дома.

Например, проект «И. А. Бунин. Я русский и живу в России». Погружение в коллективно-групповой проект осуществлялось по направлениям: *краеведы* изучали биографию И. А. Бунина, используя архивные материалы музея; *литераторы* характеризовали произведения поэта и писателя о русской природе, его отношение к родному краю, к Озёркам, в которых родился поэт и писатель, людям разных сословий; *социологи* составляли анкету, определяющую знание младшими школьниками основных произведений писателя и поэта; *литературоведы* находили интересные приёмы и средства художественной выразительности, которые использовал И. А. Бунин; *меценаты* подбирали картины художников к произведениям И. А. Бунина, *музыканты* исполняли романсы на слова И. А. Бунина, *художники-оформители* оформляли презентацию.

Проекты: «*Композиторы, художники и поэты Липецкой области*» и «*Эстетический портрет города Липецка*» включали такие направления, как: *историки*, отыскивающие интересные сведения из библиографии выдающихся личностей, или истории города, *социологи*, составляющие анкету о знании произведений выдающихся деятелей культуры и искусства, о достопримечательностях города; *исполнители* художественных произведений, *экскурсоводы*, знакомящие творчеством писателя, художники-оформители и сценаристы.

Долговременные проекты нами использовались редко.

Контекстный подход осуществляется при реализации первого направления на основе квазипрофессиональной деятельности учителя, которая предполагает формирование умений разрабатывать структуру исследовательских проектов; грамотно формулировать научный аппарат исследования; использовать теоретические, эмпирические и математические методы исследования на практике.

Второе направление связано с использованием информационных технологий в проектной деятельности обучающихся. Оно предполагает сформированность умений детей войти в электронную почту; «перекачать» информацию на жёсткий диск; пользоваться услугами Интернета; создавать презентации, ролики с использованием цвета, звука, движения, графики.

Особое место в данном направлении занимает *телекоммуникационный проект*, позволяющий передавать информацию на расстоянии с помощью информационно-компьютерных программ и технологий, связанных с Интернетом. Он характеризуется как совместная учебно-познавательная или творческая деятельность младших школьников – партнёров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую цель в решении проблемы. Такой проект делает возможным работать с информацией одновременно в разных городах, странах, сравнивая и сопоставляя полученные результаты, осуществлять целенаправленную совместную работу учащихся на расстоянии, решать общие социальные, педагогические, экологические, ноосферные, биологические и эстетические проблемы. Ценность и оправданность таких проектов наблюдается только тогда, когда:

- необходимо осуществлять систематические или разовые наблюдения за реальными объектами, в разных регионах и странах, позволяющих собрать достоверные данные;
- осуществляется сравнительное изучение проблемы исследования в различных регионах для выявления определённой тенденции;
- предполагается изучение эффективности способов решения проблемы в разных регионах для определения валидности и эффективности предложенного способа;
- создаётся совместный творческий продукт, предложенный для совершенствования мероприятий;
- организуются совместные компьютерные игры.

Примером служит телекоммуникационный проект «*Экология родного города*», который проводился совместно школами г. Липецка и г. Пскова и был связан с достижением общего результата деятельности: определением в процессе наблюдения степени загрязнения атмосферы, сравнением полученных результатов, созданием совместного продукта и диагностикой.

Чтобы осуществить такой проект младший школьник должен уметь войти в сеть, электронную почту; написать и отправить письмо; работать в системе WINDOWS, пользуясь редакторами WORD, Google, образовательной платформой Lesta, включающей в себя: «Учимся Дома», «Яндекс учебник», Power Point, «Учусь.ru», размещать собственную информацию в электронных источниках, а также владеть исследовательскими навыками, навыками сбора и обработки информации.

В соответствие с контекстным подходом значительное место в проектной деятельности младших школьников занимают активные информационные методы и формы, связанные с использованием ИКТ, которые позволяют изучать архивные документы. Эти проекты выполнялись младшими школьниками в таких формах, как: рекламный ролик «Помоги природе!»; веб-квест «Полёт в Космос», доклады с

презентацией «Древо рода», «Войны священные страницы!»; «Война глазами художников», устный журнал «Ноосферка», проекты, связанные с цифровыми технологиями, в частности, подкастинг, виртуальная экскурсия по музеям мира, картинным галереям, искусство Липецкой области, например, виртуальная экскурсия «Н.Н. Жуков – выдающийся художник», создание мультфильмов по произведениям русских поэтов и писателей, телекоммуникационные проекты, Case-Study и др.

В качестве основных методов исследования в проектной деятельности мы использовали:

а) методы изучения модели, методы изучения оригинала, методы связи модели с оригиналом, разработанные с гносеологических позиций С. П. Барановым;

б) три группы методов Н. Ф. Яковлевой, связанные с: новыми парадоксальными решениями, в частности, «инверсия», «мозговая атака», «карикатура»; с пересмотром постановки задачи («наводящая задача-аналог», «наводящие вопросы» «изменение формулировки задач», «перечень недостатков»); с использованием творческих методов проектирования: «анalogии», «ассоциации», «эвристическое комбинирование» и др. [16].

В процессе проектной деятельности на основе контекстного подхода у младших школьников происходит развитие различных свойств критического мышления: аналитичности, характеризующейся способностью перерабатывать информацию; гибкости, позволяющей быстро реагировать на ситуацию; альтернативности, заключающейся в возможности реализовать различные способы решения задачи; креативности, позволяющей творчески решить проблемы исследования; конструктивности, обеспечивающей прогнозирование, и проектирование исследовательского проекта.

Использование проектной деятельности в образовательном процессе начальной школы позволило формировать следующие компетенции: общенаучную, информационную, познавательную, коммуникативную, ценностно-смысловую, социальную, личностного самосовершенствования.

Одним из главных компонентов проектной деятельности является её **оценивание**, которое в нашем исследовании осуществлялось в двух аспектах:

1) описание результата проектной деятельности связанной с критериями оценки по этапам выполнения проекта;

2) критерии защиты проекта.

К каждому критерию была разработана шкала исследования в баллах (5,10,15 баллов).

С целью проверки организации эффективности проектной деятельности у младших школьников в школе № 24 им. М. Б. Раковского в

г. Липецка, в 2023-2024 был проведён эксперимент, включающий в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента. Было исследовано 134 респондента.

После проведения формирующего этапа на основе анализа защищённых проектов были представлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по разработанным нами критериям.

Критерии оценки по этапам выполнения проекта включали в себя: 1) актуальность тематики проекта; 2) оригинальность и подхода к решению поставленных проблем; 3) новизна и самостоятельность; 4) теоретическая и практическая ценность; 5) грамотность использования научной терминологии; 6) наличие эмпирического или диагностического материала исследования.

На основе этих критериев были определены уровни, и соответствующие им оценки проекта. Высокий уровень («отлично») получили респонденты, набравшие 85-100 баллов; уровень выше среднего («хорошо») – 70-84 балла.

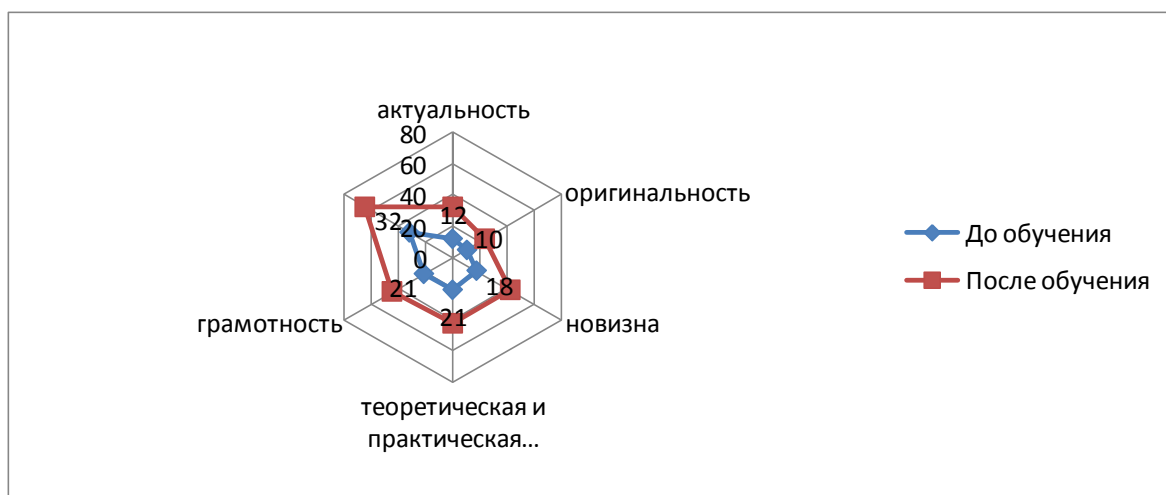


Рисунок 1 – Результаты исследования по критериям выполнения проекта

Средний уровень («удовлетворительно») – 50-69 баллов. Низкий («неудовлетворительно») менее 50 баллов.

Динамика результатов исследования до и после эксперимента на высоком уровне представлена на рисунке 1.

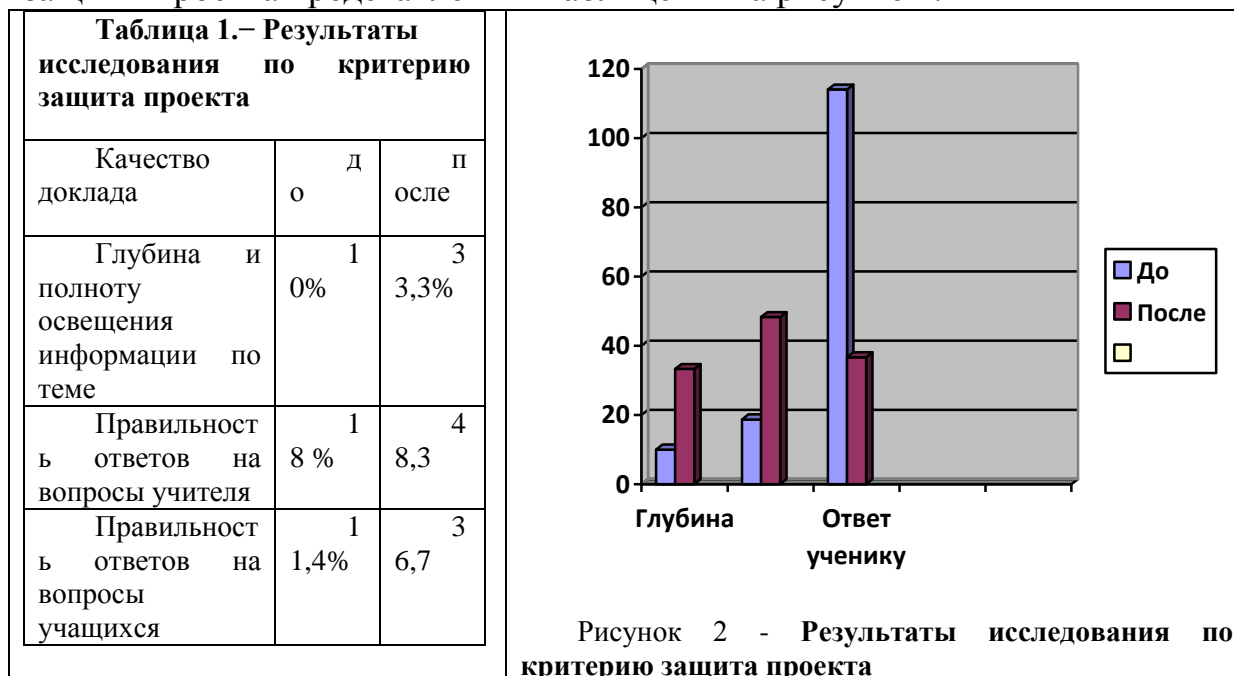
Сравнительный анализ показал, что по всем критериям значительно выросли результаты исследования. По актуальности результаты увеличились в 2,6 раза (до 12%, после 33%); по оригинальности в 2,4 раза (до 10%, после 24%); по новизне и самостоятельности в 2,5 раза (до 18% после 42%); по теоретической и практической ценности в 2 раза (до 21% после 42%); по грамотности использования научной терминологии увеличилась в 2,1 раза (до 21%, после 45%).

С целью определения валидности и достоверности эффективности проектной деятельности в процессе обучения младших школьников использовался критерий φ^* – угловое преобразование Фишера. Были получены следующие ответы: актуальность $\varphi^*_{эмп} = 3.506$; оригинальность $\varphi^*_{эмп} = 2.686$; новизна и самостоятельность $\varphi^*_{эмп} = 3.777$; теоретическая и практическая ценность $\varphi^*_{эмп} = 3.238$; грамотность использование научной терминологии $\varphi^*_{эмп} = 3.68$; наличие эмпирического или диагностического материала исследования $\varphi^*_{эмп} = 4.751$. Анализ результатов исследования показал, что все полученные эмпирические значения φ^* находятся в зоне значимости. H_0 отвергается.

Таким образом, эффективность использования проектной деятельности в обучении младших школьников по всем критериям доказана, результаты являются достоверными и валидными.

Критерии защиты проекта включали в себя: 1) качество доклада; 2) глубина и полнота освещения информации по теме; 3) правильность ответов на вопросы учителя; 4) правильность ответов на вопросы учащихся. Высокий уровень («отлично») получили респонденты, набравшие 180-140 баллов; уровень выше среднего («хорошо») – 135-100 баллов; средний уровень («удовлетворительно») – 95-65 баллов; низкий («неудовлетворительно») менее 64 баллов.

Результаты исследования до и после эксперимента по критериям защиты проекта представлены в таблице 1 и на рисунке 2.



Результаты исследования по критерию защита проекта до и после обучения свидетельствуют о том, что на высоком уровне полученные данные по глубине и полноте освещения информации после эксперимента повысились в 3,3 раза. Критерий углового преобразования Фишера

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.101$. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. По правильности ответов на вопросы учителя в 2.6 раз, $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.917$. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. По правильности ответов на вопросы учащихся результаты увеличились в 3,2 раза; $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.53$. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Таким образом, реализация контекстного позволила определить значение организации проектной деятельности младших школьников развития их когнитивных способностей, критического мышления, формирования основных компетенций. Это требует умений самостоятельно мыслить, находить и решать поставленные проблемы, используя информацию из разных областей науки, способность прогнозировать результаты, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил на основе контекстного подхода разработать авторскую программу: «Организация проектной деятельности младших школьников», реализация которой осуществлялась в двух направлениях: Первое направление связано с теоретической подготовкой младших школьников к разработке различных типов проектов; позволяющее использовать различные типы проектов, методы и формы, способствующие формированию основных компетенций у младших школьников. Второе направление связано с использованием информационных технологий в проектной деятельности обучающихся, формированием умений детей войти в электронную почту; пользоваться услугами Интернета; создавать презентации, ролики с использованием цвета, звука, движения, графики. Существенную роль в данном направлении играет телекоммуникационный проект, позволяющий передавать информацию на расстоянии с помощью информационно-компьютерных программ и технологий, связанных с Интернетом.

Организация проектной исследовательской деятельности младших школьников с позиций контекстного подхода осуществляется в соответствие с шестью этапами: 1) подготовительный или организационный; 2) планирование; 3) принятие решения; 4) выполнение проекта, 5 оценка результатов исследования; 6) оформление и защита проекта.

Анализ результатов исследования до и после эксперимента и статистическая обработка по критериям, описывающих умения младших школьников грамотно создавать проект и защищать его обеспечивают эффективность использования проектной деятельности на основе контекстного подхода. Достоверность и валидность результатов

исследования доказана на основе критерию F^* – угловое преобразование Фишера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов С. П. Гносеологический подход к начальному обучению: монография / С. П. Баранов.- София: Издательство «Prepress», 2012.- 168 с.
2. Вербицкий А. А. Теория контекстного обучения в реализации компетентностного подхода в образовании /А. А. Вербицкий //Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование: Матер. Междунар. научно-практической конференции.- Липецк: ЛГРУ, 2006. - 197 - С. 6.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий.- М.: Высшая школа, 1991.-207 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т./ Л. С. Выготский. - М. АПН СССР: 1982.-Т. 2. - С. 347.
5. Землянская Е. Н. Педагогика начального образования: 2изд., пер. и доп./ Е. Н. Землянская. - М.: Издательство Юрайт, 2023. -247 с.
6. Коллингс Э. Опыт работы американской школы по методу проектов / Э. Коллингс. -М.: Новая Москва, 1926. - С. 4-18.
7. Кузовлев В. П. Применение информационных и телекоммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе школы./ В. П. Кузовлев, Н. П. Фаустова. - Елец, ЕГУ им. И.А. Бунина, 2008. – 260 с.
8. Комарова Э. П. Дебаты как форма контекстного образования / Э. П. Комарова // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / Под ред. А. А. Вербицкого.- Москва-Санкт-Петербург: Нестер-История, 2018. - С.385-398.
9. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат //Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - С. 193-200)
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 468 с.
- 11.Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. - Т. 1. - М.: Народное образование, 2005. - С.146.
- 12.Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. - СПб: Питер, 2001. - 544 с.
13. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4 т. / С. Т. Шацкий. - М., 1965. - Т. 2.- С. 141.
- 14.Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении / Н. Ф. Яковлева. - М.: Издательство «Флинта», 2014. -144 с.
15. Dewey John. Experience and Education / John Dewey // The later works of J. Dewey. -Vol. 13.- Carbondale, 1938.- P 1-42.

16. Kilpatrick William Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms / William Kilpatrick. – Teachers College Record- Volume 22 Number -4. -1921.- P/ 6-23.

УДК 378.1

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Р.С. Сафин¹, В.И. Вильданов²

^{1,2}Казанский государственный архитектурно-строительный университет
Email: safin@rgasu.ru¹, vildan@kgasu.ru²

***Аннотация.** Авторами обоснована и раскрыта возможность формирования субъектности, активности, профессионально-личностных качеств обучающихся путем проектирования и реализации творческих пространств, креативных центров в условиях научно-образовательного кластера и экосистемы технического вуза. Креативные центры Казанского государственного архитектурно-строительного университета (научно-образовательные центры «Прочность», «Основы» и др.) объединяют учебные аудитории с инновационно технико-технологическим направлением, аудио- и видеотехнологии позволяют повысить качество подготовки инженеров для архитектурно-строительной отрасли.*

Цель статьи заключается в обосновании пространственно-предметной среды как фактора обеспечения эффективности профессионального и личностного развития обучающихся, определении их творческого потенциала в процессе саморазвития и самообразования, выделении особенностей креативной образовательной среды в составе научно-образовательных центров, которые могут трансформироваться в образовательную экосистему технического вуза и позволяющие возможность создания междисциплинарной технологии подготовки специалистов.

***Ключевые слова:** Казанский государственный архитектурно-строительный университет, образование, образовательное пространство, особенности образовательной среды, субъект-субъектные взаимодействия, творческая активность студентов, научно-образовательные центры, принципы проектирования, эффективность профессионального развития*

Введение. В республике Татарстан 2024 год объявлен годом научно-технологического развития. Для обеспечения технологического суверенитета, импортнезависимости экономики как республики, так и России необходимы высококвалифицированные специалисты, готовые к инновационному решению проблем производства. Известно, что настоящий специалист вырастает благодаря практике, а в вузе формируются профессиональные установки, компетенции и навыки. Подготовка специалистов высокого класса осуществима в условиях взаимодействия науки, образования и производства.

Социально-экономические преобразования во всех отраслях экономики приводят к многообразным формам взаимодействия вузов, научных организаций, предприятий и бизнеса.

Достаточно устойчивой формой для организации непрерывного профессионального образования показали себя образовательные кластеры по подготовке специалистов для конкретной отрасли.

Другой формой выступают научно-образовательные кластеры, которые образовательную деятельность добавляют научно-исследовательскую деятельность, что расширяет возможности подготовки конкурентоспособных, инновационных специалистов. Основанием создания указанных форм взаимодействия науки, образования и производства является кластерный подход.

Кластерный подход позволяет осуществить организационное объединение заинтересованных сторон в целях повышения эффективности региональных систем образования.

Научно-образовательные кластеры создавались на базе Приказа Минэкономразвития Российской Федерации от 26.12.2008 г., № 20615-ак/д.19 – «Методические рекомендации по реализации кластерной политики в субъектах Российской Федерации». В Республике Татарстан распространили действие этого приказа и на образовательную систему, которая является основным источником кадрового пополнения экономики региона. В марте-декабре 2011 года Постановлениями Кабинета Министров Республики Татарстан созданы 14 научно-образовательных кластеров. В их числе был научно-образовательный кластер Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (Постановление № 293 от 13.04.2011 г.)

В состав строительного научно-образовательного кластера входят университет, пять колледжей РТ, готовящих кадры для строительной отрасли и ряд строительных организаций и предприятий. Ядром кластера стал Казанский государственный архитектурно-строительный университет [1].

В кластере, в отличие от других объединений, участники не идут на полное слияние, а создают механизмы взаимодействия, что обеспечивает сохранение юридического лица и возможность сотрудничества с участниками как внутри кластера, так и за его пределами.

Так, в научно-образовательном кластере Казанского государственного архитектурно-строительного университета (КазГАСУ) с целью повышения качества подготовки специалистов для отраслей строительного комплекса сформированы следующие научные направления:

- фундаментальные общенаучные исследования; информатика и вычислительная техника;
- научно-методические проблемы преподавания дисциплин в строительном вузе; теория и методика профессионального образования;
- экономика, технология и управление в строительстве; экономика и управление народным хозяйством по отраслям и сферам деятельности, включая управление инновациями, логистикой и т.д.;
- проблемы архитектуры, градостроительства и дизайна; строительство и архитектура;
- строительное материаловедение и ресурсосберегающие технологии производства строительных материалов и изделий; строительные материалы и изделия;
- разработка, исследование и совершенствование методов расчета конструкций и сооружений; прикладная геомеханика в строительстве; строительные конструкции, здания и сооружения;
- транспорт; транспортные средства и сооружения;
- безопасность деятельности человека; инженерная защита окружающей среды; рациональное природопользование;
- искусствоведение; теория, история и философия искусства.

Эти научные направления научно-образовательного кластера корректируются с учетом широкого спектра задач строительной отрасли, техники и высшего образования, что дает возможность внедрять и распространять инновационные технологии в среде образовательных учреждений на основе расширенной педагогической интеграции. Сюда же мы относим и проведение производственных практик, которые, как правило, носят индивидуальный характер, поскольку это связано с самостоятельным овладением студентом практическими навыками работы на конкретном рабочем месте. И здесь важным звеном инновационной подготовки кадров является деятельность филиалов специализированных кафедр вузов, которые базируются на самом предприятии. Эти филиалы принимают студентов старших курсов на производственную практику, где они проходят подготовку по своей специальности, а также собирают материал для дипломных проектов. В этой связи, создаются специальные учебные станции и полигоны (или производственные площадки), где на

конкретных объектах реализуется, собственно, образовательная технология подготовки кадров на основе научных и производственных программ.

Важным с точки зрения инновационной подготовки кадров является также и роль попечительского совета, миссия которого заключается в качественной оценке потребностей экономики в специалистах, которых готовит вуз. Так, в недрах попечительского совета разрабатывается также общая стратегия развития вуза, что связано, помимо корректировки в подготовке специалистов, также и с составлением образовательных программ по послевузовскому профессиональному образованию, реализуемых вузом. Исходя из всего этого, научно-образовательный кластер как фактор инновационной подготовки кадров с учетом собственных усилий по повышению качества образования предполагает наличие следующих характеристик:

1) наличие многосубъектности: включение в структуру научно-образовательного кластера университета с филиалами и представительствами; организаций общего среднего и среднего профессионального образования; отраслевых и академических научно-исследовательских институтов; базовых предприятий университета; региональных партнеров университета, образовательных организаций высшего и дополнительного профессионального образования;

2) создание договорных отношений: обеспечение условий для регулирования деятельности партнеров по научно-образовательному кластеру в рамках договорных отношений, куда включаются цели, задачи и содержание совместной деятельности; степень участия партнеров в осуществлении образовательной, научной и производственной деятельности; решение финансовых вопросов;

3) осуществление целевой подготовки: использование интеллектуальных и материальных ресурсов всех партнеров по научно-образовательному кластеру для подготовки квалифицированных кадров всех уровней;

4) создание совместных структурных подразделений: обеспечение партнерского взаимодействия субъектами научно-образовательного кластера для создания условий практики студентов, ориентированной на потребности предприятия, значимого в данном регионе;

5) предоставление возможности выпускникам работать в высокотехнологичном секторе экономики: подготовка будущих специалистов к работе в инновационных фирмах с перспективой на самостоятельную организацию ими собственной фирмы.

Научно-образовательный кластер является одной из форм организации обучающей, воспитательной и исследовательской деятельности вузов во взаимодействии и интеграции с системой

производства конкретной отрасли с целью повышения качества подготовки специалистов. Выпускники вуза со сформированным компетенциями затем способствуют повышению конкурентоспособности предприятий и организаций, взаимодействующих в отраслевом региональном кластере.

В научно-образовательном кластере происходит свободный обмен информацией и знаниями, создающий условия быстрого распространения новшеств как в учебном, так и в производстве [1-7].

Известно, что только высокопрофессиональные специалисты и инженеры с высокой активностью в своей деятельности могут обеспечить достижение технологической независимости отраслей материального производства страны, импортнезависимости в разработке инновационных строительных материалов и строительных технологий. Перед выпускниками технических вузов, в том числе и архитектурно-строительных, стоят задачи оптимизации производственных процессов, а это потребует новых знаний, компетенций, личностных качеств, новых подходов к организации бизнеса, технологических процессов. Успешность решения задач технологического суверенитета страны определяется принципиально новыми бизнес-моделями. Инженерная подготовка требует опережающего приобретения студентами в процессе профессиональной подготовки освоения востребованных компетенций, умений увидеть предпосылки, риски, смыслы трансформации технологического уклада посредством участия в производстве реального продукта инженерной деятельности в строительной сфере. Способность разрабатывать реальные проекты и производства инновационных строительных продуктов, производств, бизнес-структур базируется на аналитических, прогностических, креативных коммуникативных способностях. Подготовка специалистов, соответствующих современным требованиям, должна осуществляться в инновационных образовательных средах вузов.

В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается важность создания в вузах эффективной образовательной среды. Она способствует развитию активности студента (В.А. Ясвин), формированию профессиональных компетенций, становлению его субъективности и действий. Действия студента как субъекта — это интегративно психическое объединение индивида, личности и индивидуальности (А.В. Брушлинский). Модели становления субъективности в рамках экологического подхода рассмотрены А.И. Пановым. В формировании субъектности и компетенций у обучающихся определены затруднения технологического, психологического и методологического характера (А.В. Капцов, Е.И. Колесникова).

Таким образом, на формирование установок и развитие личности обучающегося оказывает влияние образовательная среда, а профессионально-личностные качества преподавателя отражаются на базовых характеристиках среды (Л.В. Козилова). Разработке типов образовательной среды и ее влияния на формирование личностных и профессиональных качеств обучающегося посвящены труды как отечественных (А.А. Вербицкий, В.П. Зинченко и др.), так и зарубежных (К. Роджерс, Б.Ф. Скиннер и др.) ученых. Понятие образовательной среды, ее структура, типы и подходы к ее исследованию представлены в работах Р.З. Богоутдиновой, В.И. Панова, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, А.В. Хуторского, В.А. Ясвина и др. Направления трансформации образовательных центров рассмотрены в работах А.И. Артюхиной, А.А. Вербицкого, К.Г. Кречетникова, В.Н. Новикова, В.И. Тактаровой и др. Новые направления и проблемы проектирования вузовской образовательной среды можно обнаружить в публикациях В.А. Адольфа, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова и др. Активное изучение образовательной среды педагогической и психологической науками подтверждает ее влияние на личность обучающегося, развитие его креативности. Развитие креативности у обучающихся рассмотрено в работах Г.С. Альтшулер, В.И. Андреева, М.М. Зиновкиной, Я.Ф. Пономарева и др. Поэтому разработка и обоснование эффективных, креативных образовательных сред в составе научно-образовательных центров является весьма актуальной для технических вузов, готовящих инженерные кадры для достижения технологического суверенитета и импортонезависимости России.

Масштабность и сложность возникающих препятствий в формировании технологического суверенитета страны вызывает необходимость перехода на принципиально новые технологии решения социально-экономических задач, что требует трансформации системы образования, в частности такой важнейшей отрасли, как строительство.

Эффективная научно-учебно-образовательная среда, представляющая собой интеграцию процессов обучения, профессиональной подготовки, социальной и исследовательской деятельности, способствует обеспечению, организации, психологическому сопровождению, формированию культуры научных исследований, самореализации студентов [8—11]. Основу такой среды во многом определяет ее предметно-простраственное решение.

В статье анализируются и раскрываются возможности обеспечения креативными структурами вуза, которые по сути определяются как творческие пространства, объединяющие среды, условия для генерирования образовательной, социальной, экономической, культурной, знаниевой деятельности студентов, реализации процессов саморазвития, самообразования, самовоспитания.

Креативное образовательное пространство в вузах может быть спроектировано и реализовано в составе научно-образовательных центров. Пространственно-предметное содержание, технологическое обеспечение осуществляется с широким участием предприятий различных отраслей, научно-исследовательских структур, государственных и частных организаций, фирм, предпринимателей, выпускников вуза и заинтересованных лиц.

Поэтому необходимо создавать в вузах научно-образовательные центры (далее — НОЦ), аккумулирующие в себе передовые технику, технологию и материалы отрасли и обеспечивающие практико-ориентированную подготовку будущих специалистов.

Предметно-пространственные среды в НОЦ вуза представляют собой трансформирующие пространства, насыщенные технико-технологическими дополненными виртуальными мобильными разработками, мультимедийными, аудио- и видеотехнологиями, вспомогательным оборудованием. Гибкое пространство обучения предназначено для стимулирования познавательной активности студентов в специально созданных для всех направлений подготовки научно-образовательных центрах, например *BFFT*, «Прочность», «Системы», «Технологии», «Городское планирование» и др. Здесь сконцентрированы инструменты познания углубления в мир профессии, ее сущности и смыслов.

Целью исследования является обоснование пространственно-предметной среды как фактора обеспечения эффективности профессионального и личностного развития обучающихся, определении их творческого потенциала в процессе саморазвития и самообразования, выделении особенностей креативной образовательной среды в составе научно-образовательных центров, которые могут трансформироваться в образовательную экосистему технического вуза и позволяющие возможность создания междисциплинарной технологии подготовки специалистов.

Методология и методы работы. Системный анализ научно-педагогической литературы по проблемам проектирования и реализации образовательных сред исследован в работе.

Научная новизна данного исследования заключается в обосновании НОЦ как когнитивно-познавательного предметно-пространственного компонента учебно-образовательного пространства вуза, в выявлении особенностей креативной среды, способствующих изменению способов мыслить, действовать, познавать на принципах добровольного обучения и развития, что обеспечивает формирование творческих способностей выпускников, в определении особенностей НОЦ технического вуза и является основой трансформации НОЦ в экосистему технического вуза.

Теоретическая значимость данной работы заключается в расширении применения методологии и технологии профессионального образования в процессе проектирования НОЦ как методологии поведенческой географии субъектов образовательного процесса, экопсихологического, социально-педагогического и эколого-личностных подходов, в выявлении особенностей креативной образовательной среды по сравнению с традиционной средой и путей реализации в техническом вузе экосистемного подхода.

Практическая значимость исследования обеспечивается тем, что в нем представлены рекомендации по дизайн-проекту НОЦ, их пространственно-предметному окружению, обеспечивающих эффективное безопасное организацию учебного процесса, что может быть применено вузами при проектировании образовательной среды, разработке структурной модели системной интеграции информационно-образовательной среды научно-образовательных центров технического вуза.

Основная часть. Анализ литературы. Контент-анализ литературы выявил значительный интерес к проблемам профессионального и личностного развития обучающихся в условиях когнитивной учебно-образовательной среды НОЦ вузов.

Например, в аспекте экопсихологического подхода В.И. Панов образовательную среду характеризует как совокупность условий и влияний, способствующих получению обучающимся образования и развитию им своих познавательных и профессиональных способностей. В исследованиях по экологической психологии изучаются экопсихологические типы взаимодействия в системе «человек — образовательная среда» (В. И. Панов, В.А. Ясвин и др.). Так, В.И. Панов, исходя из типов взаимодействия, выделяет познавательную, ситуативную, надситуативную (она может иметь репродуктивный или продуктивный характер) активность обучающегося.

С экопсихологической точки зрения надситуативная активность продуктивного типа предполагает субъект порождающее взаимодействие «обучающийся — образовательная среда». Оно приобретает совместно-распределенный характер, т.к. подчинено единой цели, для достижения которой необходимо объединение объектов в субъектную общность, взаимный обмен способами и операциями совместного действия. Тогда за счет процессов интериоризации и экстериоризации обучающийся добивается изменения своей субъектности.

По утверждению В.А. Ясвина, университетская среда при стимулировании «свободной активности» предоставляет возможности их личностно-профессионального развития. Он в образовательной среде

выделяет три компонента: пространственно-предметный, социальный и организационно-технологический [11; 12].

Прежде всего необходимо уточнить, что включает в себя понятие «активность». Ученые рассматривают активность как особый вид деятельности или особую деятельность, отличающуюся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств, как инициативность и ситуативность.

Активность в психолого-педагогической литературе рассматривается как динамическое свойство человека и его движение в деятельности. Научно-образовательные центры, их пространственно-предметное решение, технологии позволяют реализовать уровни активности. Ситуативная активность проявляется на младших курсах для решения частных задач изучаемых естественно-научных дисциплин. При изучении общетехнических дисциплин обучающийся вынужден подняться над уровнем требований ситуаций частных задач. Он ставит цели для решения междисциплинарных задач, проявляя надситуативную активность. В процессе освоения специальных дисциплин в ходе выполнения курсовых и дипломных проектов для решения реальных производственных проблем отрасли обучающийся самостоятельно ставит проблемы и разрабатывает пути и методы их решения, тем самым проявляя творческую активность.

Исследователи иногда выражают уровни активности через уровни деятельности: операционный, тактический и стратегический. Операционный уровень — это выполнение лабораторных работ, и студент здесь выступает как исполнитель. Участвуя в разработке материалов, изучении их свойств, студент выступает уже как активный деятель, что характерно для тактического уровня деятельности. При решении реальных проблем в ходе выполнения исследовательских работ он уже творец, т.е. достигает стратегический уровень.

В процессе обучения такая деятельность может быть организована в пространственно-предметной среде, где пространственно-предметный компонент является базовым для профессионального и личностного развития обучающегося.

Кроме того, современные требования к практико-ориентированным компетенциям инженеров для различных отраслей производства, отсутствие базы производственных практик требуют создания в вузах НОЦ, обеспечивающих организацию учебного процесса с учетом последних достижений техники и технологии отраслей. Тогда предметно-пространственное оснащение НОЦ позволяет реализовать в вузе обучающие, исследовательские, воспитательные и социализирующие

функции образовательной среды технического вуза, способствующие личностному и профессиональному развитию обучающихся.

Приведем примеры некоторых центров, созданных в Казанском государственном архитектурно-строительном университете (далее — КГАСУ). Например, в центре *BFFT* выделены следующие зоны: проектирования; демонстрации выполненных проектов; организации выставок; мастер-классов; проведения совещаний; библиотеки. Непрерывной проектной деятельности обучающихся способствуют предоставленные возможности зоны отдыха и приема пищи.

Освоение научно-инновационных методов проектирования строительных конструкций, проведение экспериментально-исследовательских работ предоставляет НОЦ «Прочность». Примеры бережного производства демонстрируют студентам проект пролетного строения моста из металлических конструкций вторичного применения.

В НОЦ инженерных систем в строительстве «Системы» созданы условия для подготовки специалистов высокого уровня. Центр оснащен современными инженерными системами (отопление, вентиляция, кондиционирование, водоснабжение и водоотведение). Здесь представлено оборудование и аппаратное обеспечение инженерных систем фирмами «Фортэкс», «Техвент» и др. НОЦ имеет зоны проведения учебных занятий, научных исследований, делового общения, цифровизации, проведения численных вычислений и методов анализа работы инженерного обеспечения, создания компьютерного цифрового двойника объектов и т.д. Все виды деятельности обеспечены электронными и печатными научно-методическими материалами.

Лабораторные работы на стендах действующих технических линий инженерных систем зданий способствуют формированию у обучающихся умений по переносу теоретических знаний и результатов расчетов на реальные инженерные системы, в конечном итоге, способствуют освоению практико-ориентированных профессиональных компетенций, профессиональному развитию. А совместная деятельность с одноклассниками, преподавателями создает условия для личностного развития.

Обучение, исследования студентов, аспирантов и преподавателей базируются на следующих принципах: соответствия требованиям работодателя и бизнеса; единство обучения и воспитания; активности личности; открытости; эстетичности; эргономичности; гибкости; оптимальности; качества; проблемности и контекстности учебных задач; интегративности и коммуникативности в ходе обучения. Среда НОЦ используется также в различных направлениях: профориентационной работе среди учащихся школ и колледжей; обучения бакалавров и

магистров; научных исследований аспирантов и преподавателей; проведение семинаров, мастер-классов совместно с работодателями; проведение научно-практических конференций и т.д., — что способствует формированию у обучающихся профессионального языка в ходе общения со специалистами строительной отрасли с участниками указанных мероприятий.

Методы научно-технического сопровождения перспективных разработок, сертификации строительной продукции обучающиеся осваивают в ходе проведения семинаров и научно-практических конференций совместно с отраслевыми предприятиями и организациями в центре «Технологии». Здесь студенты совместно с преподавателями, аспирантами осуществляют разработки и испытание широкого спектра строительных материалов и изделий, изготовленных на основе керамики, полимеров, гипса, цемента, битума и др.

Метод использования при проектировании разноуровневости пространства в НОЦ «Городское планирование» позволяет будущим архитекторам и градостроителям рассматривать улицы в перспективе, формирует более интересные точки зрения на объекты. Обучение эффективной работе с планами и чертежами достигается через использование дизайн-кода элементов карт городов как основной акцент. В цветовом решении стен центра использован оранжевый цвет — цвет молодости, энергии.

В составе НОЦ «Наследие» предусмотрены: многофункциональный зал, проектная мастерская, библиотека научно-методической литературы по реставрации, лаборатория комплексных научных исследований с применением цифровых технологий, мастерская реставрационных технологий. Центр обеспечивает освоение реставрационных технологий в рамках основного и дополнительного образования обучающимся предоставляет творческая мастерская центра.

Проектирование НОЦ осуществлялось на базе следующих принципов: связность функциональных зон, гибкость и управляемость материального и технологического оборудования, возможности их усовершенствования. Связность функциональных зон достигается через различные формы и методы обучения (практические, лабораторные, игровые занятия, исследовательские работы, мозговой штурм и т.д.), которые протекают как взаимообусловленные и дополняющие друг друга процессы. Гибкость и управляемость создают условия проявления у обучающихся творческой и преобразующей активности, готовности к изменению окружающего предметного мира. Это является результатом замены действующих образцов, материалов и техники на более современные, т. е. инновационные разработки. Интегративным критерием качества развивающей образовательной среды может выступать способность этой

среды предоставлять систему возможностей для эффективного личностного саморазвития обучающихся [12]. Такие креативные пространства НОЦ раздвигают возможности познания исследования и проектирования как учебного, так и профессионально-технологического назначения, студенты в процессе поиска истины сталкиваются с противоречиями, которые необходимо решить в процессе поиска нового знания.

Креативная учебная среда НОЦ — это пути движения к открытию, это коллективы студентов и преподавателей, учебно-вспомогательного персонала, администрации, составляющие неразрывное целое, усилия которых направлены на созидание. Они позволяют обеспечить субъект-субъектные взаимодействия обучающегося — обучающего, обучающегося — обучающегося, обучающегося — учебного вспомогательного персонала, обучающегося — администрации вуза, обучающегося — работодателя. Такое взаимодействие может быть организовано, если образовательная среда характеризуется как развивающая [13-17].

Профессию строителя определяют и как инженерную, и как творческую [17]. Значит, для их подготовки необходимы эффективные научно-учебно-образовательные среды для интеграции процессов обучения, воспитания и самореализации исследовательской деятельности студентов. В формировании субъектности, креативности профессиональных компетенции в работе [15—19] определены затруднения технологического, психологического и методологического характера. Мы предлагаем выделить еще одно затруднение в создании конструктивно-объемного характера образовательной среды, которое может быть преодолено созданием креативного пространства НОЦ.

НОЦ позволяют широко использовать возможности цифровизации: студенты при выполнении своих исследований, выполнении реальных курсовых и дипломных проектов применяют программные продукты: ТИМ-технологии, цифровые двойники и т.д.

Эффективность развития профессионально-личностных качеств студенты и выпускники демонстрируют на олимпиадах и конкурсах выпускных квалификационных работах (далее — ВКР) вузовского, регионального и российского этапов. Итоги их участия жюри оценивает в баллах. Так, за последние 5 лет набранные студентами КГАСУ в конкурсах ВКР и олимпиадах баллы в 2,5—3 раза превышают баллы студентов вузов, занявших вторые места. ВКР магистров — архитектора и инженера-строителя в 2022 и 2023 годах отмечены медалями РААСН им. И.Г. Лежавы (для архитектурных работ) и им. Н.В. Никитина (для инженеров-строителей). Медали вручаются только одной работе из десяти-пятнадцати отобранных по России на заключительном этапе конкурсов. Внушительны успехи работ студентов-архитекторов на различных международных

конкурсах. Например, в 2022 г. работа из КГАСУ, единственная из России, отобрана на выставку «Визионеры» в Лиссабонской триенале архитектуры в числе шести работ из шести архитектурных школ, в т.ч. Бартлет (Великобритания), Гарварда (США), Мюнстерского технологического университета (Ирландия), и отмечена дипломом и денежной премией. В конкурсе студенческих стартапов за 2022 и 2023 годы 29 проектов студентов и аспирантов удостоены грантов (было подано 176 заявок). Это консолидированный успех внедрения в образовательный процесс НОЦ.

Структура предметно-пространственного содержания НОЦ представляет совокупность подпространств, таких как физическое — организация места обучения; виртуальное — электронные *IT-программы*; психологические — ценности, эмоции, убеждения; межличностные — коммуникации, социальное взаимодействие.

Личностное и профессиональное развитие обучающихся достигается за счет применения практико- и личностно-ориентированных, контекстных, проблемных технологий обучения как в ходе аудиторных, так и в ходе внеаудиторных занятий. Личностное развитие обеспечивают также участие студентов в ежегодных декадах психологии и социологии (тема 2023 г. — «Формирование ценностных ориентаций у студенческой молодежи»); в воркшопах (например, разработка концепции сквера 60-летия студотрядов Республики Татарстан, «Усадьбы Осокиных — арт-пространство Школы креативных индустрий Казани» и др.). Организованы проектные семинары («Пробуждение» — для разработки концепции арт-объектов; «Научный муравейник» — для представления и защиты своих проектов); рубрика «История успеха студентов, выпускников и преподавателей университета». Интересны для всех мастер-классы по применению технологий информационного моделирования как основы современных методов проектирования промышленных объектов и жилых зданий; ведущих специалистов строительной отрасли и ЖКХ; комитета земельных и имущественных отношений; главным архитектором г. Казани и т.д.; участие в волонтерских, экологических и студенческих строительных отрядах; участие в конкурсах на гранты Академии наук Республики Татарстан, Минприроды Республики Татарстан и т.д.

Как было уже сказано, активность обучающегося может определять предметно-пространственное содержание образовательной среды, где среда представляет собой совокупность условий (социокультурной среды) для эффективного выполнения человеческой деятельности. Социокультурная среда, состоящая из совокупности предметов, представляет собой предметную форму существования культуры, где развитие личности в НОЦ будет происходить за счет проведения исследовательских, лабораторных работ с предметно-технологическим оборудованием строительной отрасли в процессе контекстной, проблемной

технологий обучения в условиях научно-образовательных кластеров [8, 13, 14].

Результаты исследования. НОЦ спроектированы как трансформирующие пространства с предметно-пространственной средой с технико-технологическим вспомогательным оборудованием, включающим виртуальные мобильные разработки. Тогда образовательная среда представляет собой гибкое пространство, соответствующее природе творчества, способствующее развитию креативности и самореализации личности и стимулирующее познавательную активность студентов. Креативность, как известно, является неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием его творческого саморазвития [20] и системообразующим результатом образовательного процесса [21].

Саморазвитие будущего специалиста должна базироваться на методологии междисциплинарной интеграции процесса обучения. Покажем возможности НОЦ в обеспечении межпрофильной подготовки междисциплинарной интеграции в процессе учебной, исследовательской и проектной работой обучающихся. Модель такого взаимодействия приведена на рис.1.

В качестве примера на рисунке 1 представлена междисциплинарность в их профессиональной деятельности, междисциплинарная модель направления и виды дисциплин (предметность), изучаемых в НОЦ «Системы», позволяющая взаимопроникновение и взаимодействие различных дисциплин в ходе учебных, проектных и исследовательских работ обучающихся и формированию мышления в профессиональной сфере.

Например в НОЦ «Системы» предусмотрены практические занятия, лабораторные работы для студентов обучающихся по разным профилям направлениям подготовки строительство. При этом оборудование, технику и технологию НОЦ они изучают с точки зрения дисциплин своей подготовки, реализуя концепцию междисциплинарности. Студенты профиля «промышленное и гражданское строительство» знакомятся с проектированием, монтажом внутренних и наружных систем водоснабжения, водоотведения, теплогазоснабжения и вентиляции как средств обеспечения комфортных условий пребывания людей, построенных ими зданиях.

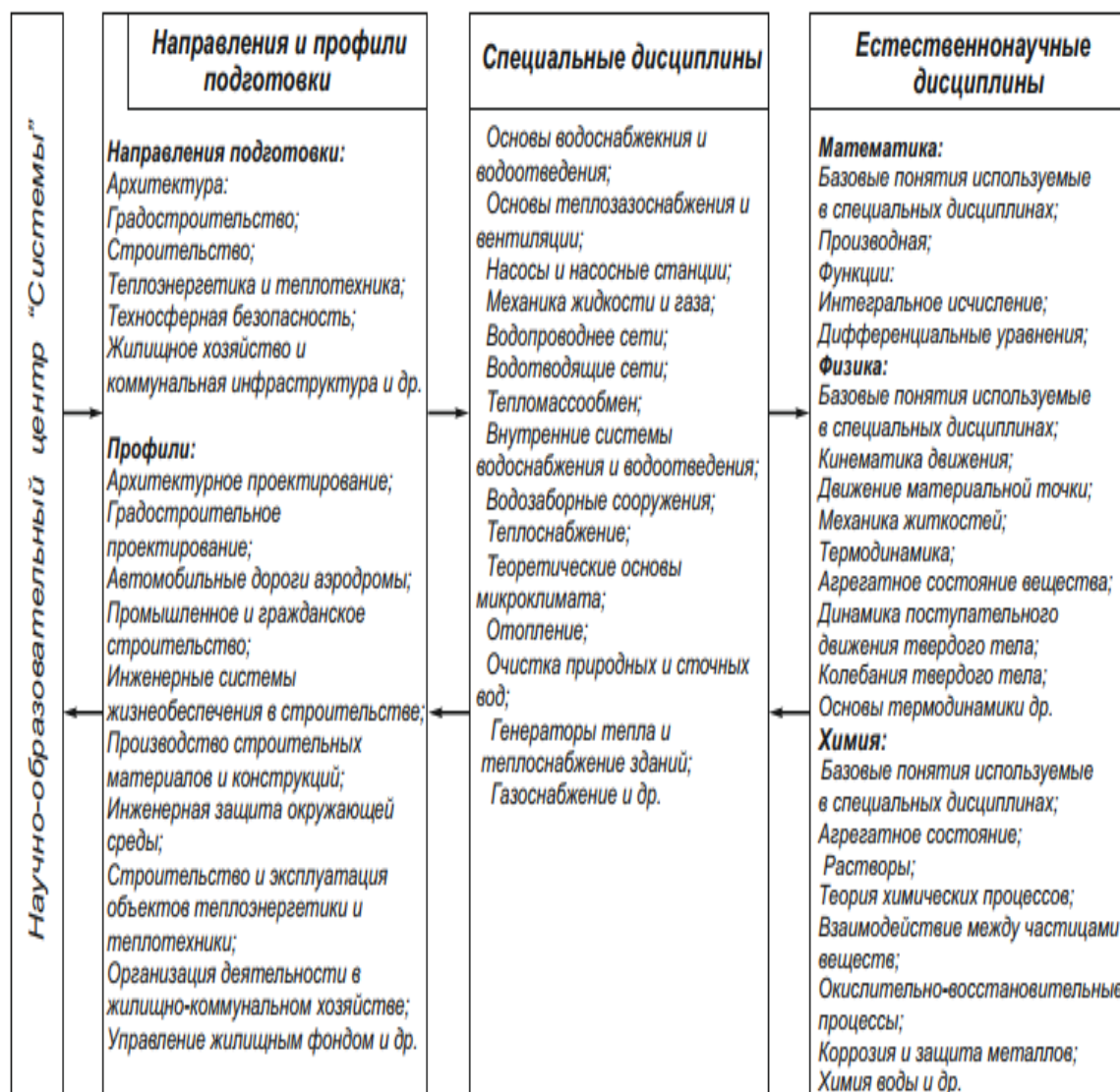


Рис.1. Модель межпрофильной и междисциплинарной подготовки по направлениям подготовки в техническом вузе (архитектурно-строительные направления)

Например в НОЦ «Системы» предусмотрены практические занятия, лабораторные работы для студентов обучающихся по разным профилям направлениям подготовки строительство. При этом оборудование, технику и

технологии НОЦ они изучают с точки зрения дисциплин своей подготовки, реализуя концепцию междисциплинарности. Студенты профиля «промышленное и гражданское строительство» знакомятся с проектированием, монтажом внутренних и наружных систем водоснабжения, водоотведения, теплогазоснабжения и вентиляции как средств обеспечения комфортных условий пребывания людей, построенных ими зданиях. Так, направленности «Водоснабжение и водоотведение», «Теплогазоснабжение и вентиляция» и «Инженерные сети зданий» и др. изучают, исследуют материалы трубопроводов в зависимости вида транспортируемой жидкости или газа. Им необходимы знания: из физики (состояния жидкости и газа при разных температурах); из химии (о воздействии транспортируемых веществ на материалы труб); из механики (выбор скоростей для транспортирования сред, уменьшения сопротивления при их транспортировке, что влияет на выбор оборудования для их передачи на требуемые расстояния); из геологии (выбор основания под трубопроводы) и т.д. Из дисциплин профиля «Промышленное и гражданское строительство» студенты осваивают технику и технологию строительства трубопроводов, оценивают экономические показатели строительных, эксплуатационных и ремонтных работ.

Важно отметить, взаимодействие научно-образовательных центров по направлениям подготовки. Так, при планировании трассы водопроводных и водоотводящих сетей на генплане населенного пункта согласование их размещения можно получить в НОЦ «Городское планирование», при выборе материалов и типа изоляции на основе битумных связующих трубопроводов разного технологического назначения студенты могут обратиться в НОЦ «Технологии». Там разрабатываются и исследуются новые строительные материалы. Для проектирования оснований под сооружения систем водоснабжения и водоотведения консультации можно получить в НОЦ «Основы», что позволит повысить их безаварийную работу. Прочность и надежность конструкций отдельных сооружений можно установить в НОЦ «Прочность» и т.д.

Принцип междисциплинарности в подготовке будущих специалистов реализована в научно-образовательной (креативной) среде Казанского государственного архитектурно-строительного университета.

Структурная модель среды научно-образовательных центров приведена на рис.2.

Междисциплинарные проекты реализуются при взаимодействии выпускающих кафедр разной направленности. Дисциплинарный (традиционный) проект выполняется под руководством выпускающей кафедры одной направленности. Междисциплинарные проекты

выполняются при руководстве работой студентов преподавателями родственных кафедр.

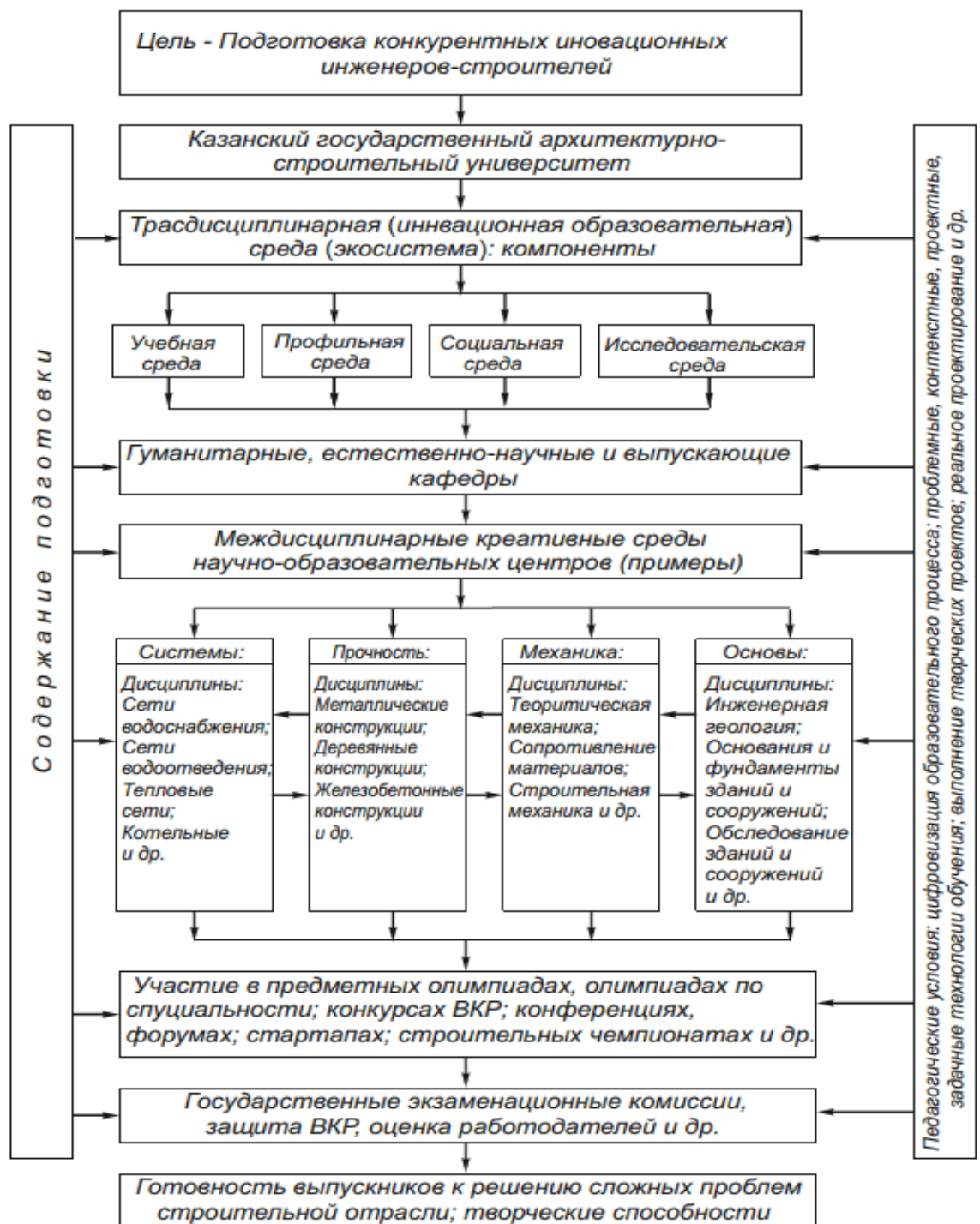


Рис. 2. Структурная модель системной интеграции информационно-бразовательной среды научно-образовательных центров технического вуза

Приведенные примеры убедительно подтверждают, что НОЦ обеспечивают междисциплинарность в подготовке будущих строителей.

Таблица 1

Особенности образовательной (креативной) среды НОЦ

Характеристика	Традиционная материально-техническая база вуза	Гибкая (креативная) образовательная среда НОЦ
Направленность	ФГОС ВО, профессиональные стандарты	Экосистема технического вуза [1]
Мотивация	Получение диплома	Саморазвитие, самообразование, самовоспитание
Вид содержания	Представленная в рабочих программах, в учебниках, пособиях	Гибкое содержание для формирования требуемых компетенций
Метод познания	Усвоение стандартных решений	Рефлексия, преобразование, исследование, открытие
Тип мышления в обучении	Логическое	Творческое
Предметно-пространственная среда	Постоянная, предложенная в проекте	Трансформирующие, взаимодействующие пространства (НОЦ) создают условия для обеспечения познавательной активности по направлениям подготовки
Тип отношения	Преподаватель — субъект обучения	Преподаватель — субъект познания и творчества (обучающийся)
Вид взаимодействия	Взаимодействие преподавателя на студента	Взаимодействие студента и преподавателя в обучении, исследовании, студента и студента, студента и представителя производства, бизнеса
Результаты	Запланированы в ФГОС ВО	Вероятностны, неизвестны, соответствие требованиям партнеров по экосистеме
Технологии	Репродуктивные	Проблемные, эвристические, игровые, креативные, контекстные, проектные

В работе выделены наиболее существенные особенности и специфика креативного образовательного пространства в сравнении с традиционной образовательной средой технического вуза (см. табл. 1).

Выделенные особенности позволяют говорить, что креативная среда НОЦ является экосистемной моделью инженерного образования, направленной на мотивацию саморазвития, самообразования, самовоспитания в трансформирующихся пространствах, субъектами которых выступают обучающиеся, преподаватели, учебно-вспомогательный персонал, предприниматели, работодатели, провайдеры и другие стейкхолдеры.

Результаты исследования показали, что когнитивно-познавательный и предметно-пространственный компоненты учебно-образовательного пространства НОЦ вузов — это новая парадигма профессиональной подготовки специалистов в условиях технологического уклада, ориентированного на технологическую независимость в современных условиях развития цивилизации, а креативное учебно-образовательное пространство НОЦ — это изменение способов мыслить, действовать, познавать на принципах добровольного обучения и развития, утверждающий, что:

- средовое проектирование продуцирования воспитательного процесса, обуславливая образ жизни обучающегося и опосредуя его развитие, обеспечивают технологии средового подхода;

- технология средового проектирования, средовое продуцирование воспитательного процесса определяют то, среди чего (кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие;

- пространственно-предметный подход — это методология поведенческой географии, педагогическая организация предметной среды обучения, влияющая на поведение обучающихся и обусловленная пространственными особенностями среды;

- экопсихологический подход — это групповые методы обучения, коммуникации, понимаются как совокупность (или система) условий и влияний, обеспечивающих возможность удовлетворения потребности человека в получении образования, в развитии своих познавательных и профессиональных способностей;

- социально-психологический подход — это социальные технологии, центрирующие в себе цели, содержание и организацию образования в конкретной социокультурной ситуации, определяющие вектор и состав способностей и качества человека, потенциал образования;

- эколого-личностный подход — это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для

ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Заключение

Таким образом, можно предположить, что взаимодействие составляющих образовательной среды — учебной, воспитательной, социализирующей и исследовательской — достигается через ее пространственно-предметное содержание, которое обеспечивает проведение учебного процесса, научных исследований бакалавров, магистров и аспирантов, коммуникацию и воспитание обучающихся посредством эргономического, эстетического, безопасного предметного проектирования пространственно-предметного содержания средств обучения в НОЦ. В них предусмотрена связность функциональных зон, гибкость и управляемость материального и технологического оборудования, возможности их усовершенствования [8]. Связность функциональных зон достигается через различные формы и методы обучения (практические, лабораторные, игровые занятия, исследовательские работы, мозговой штурм и т.д.), которые протекают как взаимообусловленные и дополняющие друг друга процессы. Гибкость и управляемость создают условия проявления у обучающихся творческой и преобразующей активности, готовности к изменению окружающего предметного мира. Это является результатом замены действующих образцов, материалов и техники на более современные, т. е. инновационные разработки. Интегративным критерием качества развивающей образовательной среды может выступать способность этой среды предоставлять систему возможностей для эффективного личностного саморазвития обучающихся [19].

Профессионально-ориентированная образовательная среда, реализованная в НОЦ позволяет обучающемуся создать свою траекторию обучения. Как отмечает Ясвин [22], различные траектории обучения и особая образовательная среда и есть условия формирования определенной личности.

Данное обстоятельство образовательную систему НОЦ трансформирует в образовательную экосистему, представляющую зону формирования требуемых ФГОС компетенций.

Составные элементы - цель, задачи, содержание, технологии обучения, практикоориентированность и т.д. находятся в неразрывной связи, что позволяет говорить о целостности НОЦ. Центр постоянно взаимодействует со всеми его внутренними и внешними участниками, воспринимает инновации извне изменяя содержания обучения, в управление исследовательской деятельностью студентов и др. устанавливая его открытость. Обучение в центре в соответствии с производственными

подразделениями ЖКХ: например отопление, вентиляция, газоснабжение; водоснабжение и водоотведение характеризует делимость.

Отличительная особенность НОЦ – возможность обучения широкого круга потребителей: школьников в рамках «школы молодого сантехника», профориентационной работы; студентов колледжей и вузов (тематические экскурсии, знакомство с вузом); сотрудников фирм и работодателей (научно-практические конференции, семинары, дополнительное профессиональное образование). Значит НОЦ есть базовый элемент экосистемного образования в техническом вузе способствующая расширению своей деятельности в следующие области: профориентация; обучения бакалавров; обучения магистров; проведения научных исследований магистров, аспирантов и преподавателей; проведения семинаров по актуальным технологическим решениям в отрасли совместно с работодателями; проведения научных конференций по гуманитарным и техническим направлениям.

Учет потребностей студентов, их запросов является основанием организации образовательной деятельности в НОЦ. К этой работе широко привлекаются внешние стейкхолдеры (субъекты экосистемы) – фирмы, учебные центры, различные курсы и школы, расширяя условия формирования новых компетенций.

Активное взаимодействие и взаимовлияние в НОЦ осуществляется на равноправной основе. Обеспечение равноправия достигается через принципы организации деятельности центра: равное право использования ресурсами всеми участниками экосистемы; децентрализация управления; учет влияния экосистемы НОЦ на экосистему университета и иные экосистемы; адаптивность экосистемы ко всем субъектам; создание центров новых знаний и компетенций; расширение взаимосвязей с заинтересованными школами, центрами, фондами, технопарками и т.д.

В кластере и экосистеме присутствуют одни и те же участники: это образовательные организации среднего профессионального и высшего образования. Отличие объединений заключается в том, что в кластере все они относятся к одной отрасли, а в экосистеме – взаимодействуют и взаимно влияют друг на друга не только родственных, но и далеких друг от друга по своей деятельности организаций и предприятий. Есть отличия в системе управления: в экосистеме оно децентрализованное, а в кластере взаимодействием руководит координационный совет.

Представленные характеристики позволяют утверждать, что многие элементы научно-образовательного кластера содержатся и в составе экосистемы университета. В экономической литературе этот момент характеризуют так: экосистема есть своеобразный зонтик для различных форм объединения науки, образования и производства, таких кластеры, сети, платформы, технологические парки и т.д. При этом их содержание в

последнем – экосистеме значительно шире. Прежде всего, обратим на расширенный состав участников в экосистеме: от государства, министерств, университетов, институтов, кафедр, фирм, учреждений дополнительного образования, различных офлайн-школ, например школы Skillbox др. до обучающихся, обучаемых. Их классифицируют: на внешние - государство, министерства, другие университеты, производственные организации и фирмы и т.д.; на внутренние - кафедры, студенческие советы, студенты, преподаватели, вспомогательный персонал и др.

Оценку успешности личностно-профессионального развития у обучающихся проводили эксперты — рецензенты и члены государственных экзаменационных комиссий (далее — ГЭК) в ходе выполнения и защиты ВКР в ГЭК, различных международных, всероссийских и региональных конкурсах. В составе ГЭК работали более 100 ведущих специалистов — экспертов проектных, исследовательских институтов, крупных строительных организаций и предприятий. С момента начала функционирования НОЦ с современными предметно-пространственными компонентами образовательной среды университета процент ВКР, защищенных на отлично, увеличился на 16 % и достиг 71 %. Ежегодно до 20 % результатов ВКР рекомендуются к опубликованию, 17 % из них — к внедрению. Необходимо отметить и успехи студентов КГАСУ на II Международном строительном чемпионате профессионального мастерства. В нем приняли участие 750 конкурсантов, представляющих 26 стран. Результаты их работ оценивали 550 технических экспертов и жюри, в т.ч. 54 преподавателя строительного университета. Первые места в индивидуальных номинациях заняли 3 студента КГАСУ. Разыгрывались призы и в командных номинациях — здесь 4 студента КГАСУ были первыми и 7 студентов — вторыми.

Результаты исследования подтверждают эффективность пространственно-предметного содержания НОЦ в развитии личностно-профессиональных качеств и активности как обучающихся, так и обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Образовательный кластер: взаимодействие вуза и предприятий: Монография. - Казань: КГАСУ, 2012. 165 с.

2. Айтуганов И.М., Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Практическая подготовка: взаимодействие вуза и предприятия // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 163–166.

3. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э., Абитов Р.Н. Научно-образовательный кластер как форма взаимодействия высшего, среднего профессионального образования и производства / В сборнике: Формирование кадрового потенциала СПО - инновационные

процессы на производстве и в профессиональном образовании. сборник научных трудов IX Международной научно-практической конференции. 2016. С. 26-38.

4. Сафин Р.С., Матухин Е.Л., Шайдуллина А.Р., Зялаева Р.Г. Обучение инновационному предпринимательству в системе непрерывного профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2012. № 5-6 (95). С. 79-96.

5. Айтуганов И.М., Корчагин Е.А., Матухин Е.Л., Митрофанова Э.П., Сафин Р.С. Взаимодействие профессиональных образовательных учреждений и предприятий-заказчиков кадров // Казанский педагогический журнал. 2008. № 8 (62). С. 46-54

6. Сучков В., Сафин Р., Корчагин Е. Диагностика качества содержания практической подготовки студентов // Высшее образование в России. 2006. № 9. С. 119-124.

7. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Проектирование гибкого содержания образовательной программы в техническом вузе. Высшее образование в России. 2017. № 5. С. 79-87.

8. Вильданов И.Э. Научно-образовательные центры как базовый элемент формирования научно-ориентирующей среды технического вуза // Казанский педагогический журнал. 2022. № 1(50). С. 61—70.

9. Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Психолого-педагогические особенности проектирования образовательной среды вуза: трансдисциплинарный подход // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2022. № 3(66). С. 5—19.

10. Козилова Л.В. Теоретико-экспериментальное обоснование профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета: дис.... д-ра пед. наук. М., 2021. 358 с.

11. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

12. Ясвин В.А. Технология средового проектирования // Социально-политические исследования. 2020. № 1(16). С. 74—93.

13. Шенцова О.М. Функционализм предметно-пространственной среды как способ оптимизации учебных площадей высших образовательных учреждений // Новые идеи нового века. 2019. Т. 3. С. 207—214.

14. Парфенова А.Г., Сафонова М.В. Проектирование предметно-пространственного компонента образовательной среды как средства развития активности обучающихся // Герценовские чтения: психологические исследования образования. 2021. Вып. 4. С. 492—500.

15. Сафин Р. С., Вильданов И.Э., Халиуллин М.И., Манвелян Ш.Г. Технологии и технологический подход в подготовке инженеров в техническом вузе // Вестник НЦБЖД. 2023. № 1. С. 80—87.

16. Селезнева М.В. Субъектность курсантов военного вуза как психодидактическое основание для формирования профессиональных и общекультурных компетенций // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы VIII Всерос. науч.-практ конф. (с иностр. участием) / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: Куб. гос. ун-т: КВВФУЛ, 2017. С. 56—65.

17. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Становление субъектности студенте технического вуза при формировании компетенций // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2018. № 1-1. С. 186—191.

18. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э. Непрерывная подготовка педагогов профессионального обучения в научно-образовательном кластере // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1(138). С. 41—47.

19. Корчагин Е.А., Сафин Р.С., Осипов П.Н., Яруллина Л.Р. Лично-развивающий потенциал профессиональной подготовки будущих специалистов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 1(13). С. 24—31.

20. Кирьякова А.В., Мороз В.В. Креативность сквозь призму аксиологии // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2(92). С. 10—20.

21. Кирьякова А.В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 6—14.

22. Ясвин В.А. образовательная среда: от моделирования к проектированию. -М: Смысл, 2001.-365с.

УДК 81

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т.С. Серова¹, Л. В. Рыбакова², И. К. Ярцева³

¹Пермский национальный исследовательский политехнический университет,

^{2,3}Сочинский институт (филиал) РУДН

E-mail: tamaraserowa@yandex.ru¹, lvr2310@mail.ru²,
ireneyartseva@mail.ru³

Аннотация: в статье рассматривается проблема подготовки специалистов по межкультурной коммуникации в процессе преподавания

дисциплин по межкультурной коммуникации в высшей школе, определяются сферы и задачи профессиональной деятельности специалиста, описывается профессионально ориентированная модель подготовки специалиста по межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *специалист по межкультурной коммуникации, профессионально ориентированная модель, контекстный подход, алгоритм трансформации учебной деятельности, принципы построения содержания дисциплины, система заданий.*

В статье пойдет речь о подготовке специалистов по межкультурной коммуникации в процессе преподавания дисциплин по межкультурной коммуникации в лингвистическом вузе.

«Специалист по межкультурной коммуникации», «консультант по межкультурной коммуникации», «менеджер по межкультурной коммуникации» – это различные варианты названия новой профессии, которые мы можем найти в списках профессий будущего и в каталогах профессий на сайтах для абитуриентов. В атласе новых профессий также упоминается целый ряд специальностей, которые в графе «Надпрофессиональные навыки и умения» отмечены знаком «Мультиязычность и мультикультурность». Среди таких специальностей, например, «корпоративный антрополог», «специалист по адаптации мигрантов», «медиатор социальных конфликтов» и некоторые другие, представляющие собой более узкую специализацию специалиста по межкультурной коммуникации (далее - МК). В настоящей статье мы будем употреблять термин «специалист по МК» как наиболее общий по своему значению.

Подготовка специалистов по межкультурной коммуникации в нашей стране осуществляется на базе лингвистического образования. Изучение иностранных языков и ряда лингвистических дисциплин способствует формированию межкультурной компетенции будущих лингвистов, преподавателей и переводчиков. Однако, как считает С. Г. Тер-Минасова, стоявшая у истоков преподавания межкультурной коммуникации в высшей школе, современному обществу «требуется уже не просто преподаватели и переводчики, а гораздо шире - специалисты по международному и межкультурному общению. Это выходит далеко за рамки собственно знания языка, которым общение между людьми отнюдь не исчерпывается» [15, с.3].

МК как самостоятельная дисциплина в нашей стране начала формироваться в 90-е годы XX-го века в стенах Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова как реакция на новые условия жизни, которые кардинально изменили задачи подготовки специалистов по иностранным языкам. В 1996 году МК была признана в

качестве самостоятельного направления профессиональной подготовки на законодательном уровне: на основании приказа Министерства высшего и профессионального образования № 1309 специальность «Иностранные языки» была заменена на «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

Здесь стоит заострить внимание на том факте, что согласно ФГОС ВО (3++) способность к межкультурному взаимодействию входит в состав универсальных компетенций (УК-5), т.е. является обязательным требованием к результатам обучения вне зависимости от направления подготовки. Данное требование вызвало активный отклик в научно-педагогическом сообществе появлением значительного количества исследований, посвященных формированию межкультурной компетенции в контексте будущей профессиональной деятельности специалистов различных профилей. Большинство исследователей связывают обучение межкультурному общению с изучением иностранного языка в сфере профессиональной деятельности. В целом, включение межкультурного аспекта в состав иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается как необходимое условие формирования высокопрофессиональной личности [5, 9, 11].

На основании изложенного можно с уверенностью говорить о возрастающей потребности в специалистах по МК в области образования. Однако вопросы профессиональной подготовки собственно специалистов по МК и подходы к преподаванию специальных дисциплин пока мало изучены. В каких сферах нужны такие специалисты и какие профессиональные задачи им предстоит решать? Как должен строиться учебный процесс по подготовке такого специалиста? Данные вопросы пока не получили достаточного освещения в отечественной педагогической литературе.

Целью настоящей статьи является построение профессионально ориентированной модели подготовки специалиста по МК. В рамках указанной цели далее в статье мы определим круг профессиональных задач специалиста по МК, остановимся на специфике МК как учебной дисциплине и опишем разработанную нами систему профессионально-ориентированных учебных заданий, направленных на решение задач профессиональной деятельности.

Авторы надеются, что представленная в статье модель будет полезна преподавателям вузов при разработке содержания дисциплин по МК. Материал статьи также может быть использован при подготовке курсов повышения квалификации для специалистов различного профиля в системе дополнительного профессионального образования.

Материал и теоретические основания исследования

Для определения сфер и задач профессиональной деятельности специалиста по МК мы опирались на действующий ОС ВО Российского

университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы для направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» [16], а также использовали интернет-источники, связанные с описанием потребностей рынка труда. Использовался метод поиска по ключевым словам «специалист по межкультурной коммуникации», «профессия», «работа», «требования», сравнительный анализ публикаций и обобщение полученной информации.

Для построения профессионально-ориентированной модели подготовки специалиста по МК были использованы учебные материалы, разработанные авторами для дисциплин «Основы межкультурной коммуникации» (лекционный курс) и «Практикум по межкультурной коммуникации» и апробированные на кафедре иностранных языков Сочинского института (филиала) РУДН. Применялись методы наблюдения, обобщения и систематизации собственного опыта.

Теоретическими основаниями работы стали социокультурный подход к формированию межкультурной компетенции как универсальной компетенции личности современного специалиста и психолого-педагогическая теория контекстного обучения как инструмент формирования профессиональных компетенций.

В рамках социокультурного подхода межкультурное общение определяется как «...функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществами, а также социальным субкультурам» [12, с.24]. Социокультурный подход, на наш взгляд, наиболее полно соответствует трактовке межкультурной компетенции в ФГОС ВО [16].

Контекстный подход позволяет проектировать типичные задачи профессиональной деятельности, используя теоретические знания как ориентировочную основу практических действий. Ориентировочная основа профессиональных действий как «совокупность знаний, определяющих возможность сознательного планирования, успешного осуществления и контроля усвояемой субъектом деятельности» [8, с.220] является определяющим условием профессиональных компетенций.

Актуальность обращения к идеям контекстного подхода связана как особенностями собственно МК как учебной дисциплины, так и с требованиями, предъявляемыми к высшему образованию в наше время. Нацеленность метода контекстного обучения на овладение инструментом решения профессиональных дел делает контекстное обучение универсальным подходом к решению задач высшего образования [7].

Концепция современного отечественного образования, отраженная в действующем ФГОС ВО, строится на **компетентностно-контекстном**

принципе обучения, который определяется как «диалектическое единство результативно-целевого и содержательного (компетентностный аспект) и операционно-деятельностного и технологического (контекстный аспект) компонентов системы профессиональной подготовки для достижения способности и готовности выпускника к профессиональной успешности, конкурентоспособности и социально-профессиональной мобильности» [8, с.254-255].

Действующий ФГОС ВО определяет требования к содержанию и результатам обучения в терминах профессиональной деятельности, что объясняет повышение интереса к психолого-педагогической теории контекстного обучения. Контекстным признается «обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда» [3, с. 35].

В отечественной педагогике теория контекстного подхода к обучению наиболее полно разработана и системно изложена в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого [4]. Значимость данной теории для высшего образования связана тем, что контекстный подход позволяет реализовать современную тенденцию к практико-ориентированному образованию «при сохранении основ его фундаментального теоретического содержания» [1, с. 127], к которому «добавляется и другой источник – будущая профессиональная деятельность» [3, с.11]. А. А. Вербицкий указывает, что контекстный подход может стать эффективным инструментом трансформации системы высшего образования по пути перехода от абстрактности традиционного вузовского образования к воссозданию «предметного и социального контекстов усваиваемой студентами профессиональной деятельности» [2, с. 8].

При построении профессионально-ориентированной модели мы отталкивались от идеи А.А.Вербицкого о базовых формах организации учебной деятельности студентов (академической, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной), смена которых обеспечивает «последовательную трансформацию деятельности студентов – от учебной к профессиональной» [4, с.61].

Важным для нашей работы явилось положение о том, что проблемная ситуация является основной единицей содержания контекстного обучения. Данная мысль поддерживается и развивается во многих работах, посвященных применению контекстного подхода. Отмечается, что, давая возможность не только прочно усвоить знаниевую базу дисциплины, но и сформировать навыки профессиональной деятельности, использование

проблемных ситуаций направлено на формирование профессионального мышления.

В ходе исследования мы также опирались на модель психолого-дидактического механизма формирования компетентности, интегрирующей возможности контекстного подхода с научно обоснованными представлениями о механизмах формирования профессиональной компетентности (Л. В. Львов [8]). Согласно данной модели учебная деятельность нацелена на формирование учебных компетенций, которые становятся средством освоения учебно-профессиональных компетенций в рамках учебно-профессиональной деятельности. И та и другая деятельность нацелены на формирование личностных качеств обучаемого. На учебно-профессиональном этапе к ним добавляются профессионально значимые качества. Трансформация учебной деятельности в учебно-профессиональную сопровождается перестройкой в структуре мотивации: к познавательным мотивам добавляются профессиональные. В результате должно произойти «повышение удельного веса профессионально-познавательных мотивов, что и позволит начать переориентацию всей структуры в направлении двух целей одновременно: учебной и профессиональной» [8, с.224]. Таким образом реализуется «принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность» [3, с.35]. Личностный смысл будущей профессиональной деятельности является сильнейшим мотивирующим фактором, который инициирует «повышение удельного веса познавательно-профессиональных мотивов» [8 с.224].

Результаты исследования. Модель контекстно-ориентированного подхода к подготовке специалиста по МК

Развивая идею А. А. Вербицкого *о последовательной трансформации учебной деятельности в профессиональную*, мы разработали профессионально-ориентированную модель подготовки специалиста по МК (Таблица 1), которая является составной частью общей стратегии преподавания дисциплин по МК. Общая стратегия рассматривается нами как подход к организации учебного процесса, направленный на формирование поликультурной личности специалиста, способности к осуществлению МК в реалиях мультикультурного мира и умения решать профессиональные задачи.

Профессионально-ориентированная модель подготовки специалиста по МК включает **алгоритм трансформации** учебной деятельности в профессиональную (*далее – алгоритм трансформации*), **принципы построения содержания** дисциплины с учетом задач профессиональной деятельности и **систему заданий**, обеспечивающих переход от учебной к профессиональной деятельности.

Алгоритм трансформации (Таблица 1) отражает поэтапный характер формирования готовности специалиста по МК к выполнению профессиональных задач.

Этапы трансформации (колонка 1) соответствуют формам организации учебной деятельности по А. А. Вербицкому.

Таблица 1. Алгоритм трансформации учебной деятельности в профессиональную

1	2	3	4
Этапы трансформации	Вид учебной деятельности	Тип учебного задания	Роль задания в формировании профессиональных компетенций
Академический	Познавательнo-поисковая	Комментирование мини-ситуаций с позиций теории МК.	Формирование базы знаний как основы профессиональных действий
Квазипрофессиональный	Познавательнo-поисковая + элементы познавательнo-исследовательской	Анализ мини-ситуаций Решение кейсов Решение квазипрофессиональных задач	Освоение технологии выполнения квазипрофессиональных действий с опорой на имеющиеся знания + расширение базовых знаний
Учебно-профессиональный	Познавательнo-исследовательская + познавательнo-поисковая	Разработка программы межкультурного тренинга	Самостоятельное выполнение квазипрофессиональных действий

Вид учебной деятельности (колонка 2) соотносится с характером доминирующей учебной деятельности обучающегося.

Тип учебного задания (колонка 3) объединяет тип задания и характер учебных действий на каждом этапе. Здесь принципиальным является переход от комментирования и анализу. Комментирование – это репродуктивная учебная деятельность, которая предполагает знание набора типичных проблемных ситуаций межкультурного общения и воспроизводство стандартных подходов к их решению. Анализ – продуктивная деятельность, развивающая критическое и творческое мышление и содержащая элементы исследовательской деятельности.

В колонке 4 представлен результат каждого этапа подготовки. При этом результат учебно-профессионального этапа является и общим результатом освоения дисциплины. На данном этапе происходят 1) изменения в самом обучающемся (приобретение личностных и

профессиональных качеств - компетенций) и 2) решение учебно-профессиональных задач [8].

Здесь важно отметить, что сравнение результатов академического и квазипрофессионального этапа демонстрирует характер соотношения теории и практики. В нашем алгоритме соединение теории и практики идет по пути взаимодополнения и взаимообогащения: *базовые знания* (лекционный курс + самостоятельная работа) – *применение знаний на практике* (практикум) – *пополнение знаниевой базы* (практикум + самостоятельная работа). Таким образом происходит встраивание учебной деятельности в квазипрофессиональную [7]

При **планировании содержания** учебных заданий мы учитывали специфику МК как деятельности и как учебной дисциплины, а также характер профессиональных задач специалиста по МК. В результате были сформулированы следующие **принципы**: 1) мультикультурная ориентация учебных материалов, 2) многоаспектность проблематики учебных заданий, 3) взаимосвязь теории и практики.

В следующем разделе статьи мы обсудим специфику МК как учебной дисциплины, раскроем суть перечисленных выше принципов построения содержания дисциплины, а также представим описание профессиональных задач специалиста по МК и рассмотрим типичные примеры для каждого этапа (формы учебной деятельности) подготовки специалиста по МК.

Специфика межкультурной коммуникации как учебной дисциплины.

С момента своего возникновения во второй половине 20-го века МК как учебная дисциплина отличалась явно выраженным практико-ориентированным характером, а ее становление шло по направлению от практических потребностей к теоретическим обобщениям.

Известно, что сама теория МК зародилась из потребности решать проблемы, возникающие в ходе межкультурного взаимодействия. Большинство исследователей истории возникновения МК [19], признают, что стартовым моментом формирования МК как научной дисциплины явились тренинги, организованные в 1951-55 на базе Института дипломатической службы (Foreign Service Institute) США для сотрудников Государственного департамента, выезжающих работать за границу. К работе по обучению персонала были привлечены выдающиеся лингвисты (George Trager, Charles Hockett) и антропологи (Edward T. Hall, Ray Birdwhistell). Эдвард Холл и другие участники программы обобщили опыт проведения тренингов с собственным опытом межкультурного взаимодействия, а также с опытом участников тренингов в ряде публикаций, которые рассматриваются сейчас как методологическое основание теории МК. Сам термин «межкультурная коммуникация» был впервые использован Эдвардом Холлом в его основополагающей для

теории МК книге «The Silent Language» (1959). Та же закономерность (от практической потребности к теории) привела к появлению одной из самых влиятельных теорий – теория культурных измерений Хофстеде, которая появилась в 60-х годах прошлого века как результат беспрецедентного по тем временам эмпирического исследования, проведенного в международной компании IBM с целью изучения особенностей многонациональной организационной культуры.

Таким образом, теория МК явилась следствием потребности государства и крупного бизнеса решать проблемы, возникающие в ходе межкультурного взаимодействия с представителями разных культур. В дальнейшем теоретические обобщения Э. Холла, Г. Хофстеде, Р.Льюиса и других ученых, стоявших у истоков МК, стали применяться для выявления и решения проблем в самых разных областях межкультурного взаимодействия, а сама теория дополняется и развивается, реагируя на изменения, происходящие в мировом социокультурном пространстве.

В современных условиях быстро трансформирующейся глобальной экономической и культурной обстановки потребность в специалистах по МК ощущается особо остро. Требуются профессионалы, не только разбирающиеся в особенностях культурного многообразия, но и способные «организовывать поведение в среде, где переплетается множество культур, способствующее профилактике межкультурных конфликтов в социуме» [10, с.137].

Сферы и задачи профессиональной деятельности специалиста по межкультурной коммуникации.

Согласно ФГОС ВО профессиональные задачи, как правило, определяются на основании профессиональных стандартов. Для специалиста по МК на данный момент такой стандарт отсутствует. Нет пока и устоявшегося термина для обозначения самой профессии. На справочно-информационных сайтах, связанных с описанием профессий будущего и/или анализом потребностей рынка труда, наряду с термином «специалист по межкультурной коммуникации», употребляются «консультант по межкультурной коммуникации», «менеджер по межкультурной коммуникации», «менеджер по кросс-культурной коммуникации».

Учитывая отсутствие профессионального стандарта для специалистов по межкультурной коммуникации и руководствуясь пунктом 3.5. ФГОС ВО, мы составили перечень профессиональных задач на основе анализа требований, предъявляемых к специалисту по МК на рынке труда. В результате анализа справочно-информационных ресурсов была выявлена и обобщена информация об областях и задачах профессиональной деятельности (*далее ПД*) специалиста по МК.

Области профессиональной деятельности: международный бизнес, государственные учреждения, СМИ, образование, культура, туризм.

Типичные профессиональные задачи:

- анализ и оценка коммуникативных трудностей, связанных с языковыми и культурными барьерами;
- разрешение конфликтных ситуаций, возникающих в связи с культурными различиями участников коммуникации;
- участие в разработке проектов по международному сотрудничеству и управление межкультурным взаимодействием в процессе их реализации (например, и консультирование по стилю общения и этикету при сопровождении межкультурных переговоров);
- разработка мер по совершенствованию межкультурной компетентности сотрудников, партнеров и клиентов;
- разработка и проведение тренингов (семинаров, коучинга) для сотрудников в сфере МК.

Перечисленные задачи мы отнесли к разряду типичных, так как они характерны для различных областей ПД. Для каждой отдельной области имеются специфические задачи. Например, культурная адаптация рекламных кампаний в области международного маркетинга, написание комментариев для СМИ, консультирование по стилю общения и этикету в ходе международных деловых встреч и переговоров.

Из приведенного списка видно, что типичные профессиональные задачи 1) соответствуют **консультационному типу** задач профессиональной деятельности в терминах ФГОС ВО (п.1.12) и 2) направлены в большей мере на профилактику нежели на разрешение конфликтных ситуаций.

Содержание учебных материалов

Характер профессиональных задач и специфика МК как деятельности и как дисциплины определяют содержание дисциплины. Наш подход к отбору материала и методике обучения. опирается на следующие принципы.

Мультикультурная ориентация учебных материалов. В условиях глобализации, где взаимодействуют различные культуры, специалист по МК должен уметь налаживать коммуникацию не только (и не столько!) с носителями изучаемого языка, сколько с представителями различных культур и этнических групп как при реализации международных проектов, так и в рамках отдельных организаций. Современное понимание межкультурной компетенции предполагает «способность личности эффективно взаимодействовать с представителями разных стран, культур и языковых сообществ» [14, с.267].

Многоаспектность проблематики. МК как деятельность характеризуется многоаспектностью проблем и разнообразием ситуаций, в которых эти проблемы возникают. Помимо собственно различий в системе языка и мышления представителей различных культур проблемы межкультурного общения могут быть связаны с культурно обусловленной спецификой невербального поведения, с особенностями контекста коммуникации (например, межличностный и деловой), с формой коммуникации (устная, письменная, контактная, дистанционная), с профессиональной сферой коммуникации (деловые переговоры, коммуникация внутри многонациональной организации, международный маркетинг).

Единство теории и практики. В условиях многокультурности ситуаций и многоаспектности проблематики невозможно отработать весь круг практических ситуаций и задач межкультурного взаимодействия. Специалист по МК должен быть подготовлен к «нахождению оптимальных путей, нацеленных на достижение различных вариантов выхода из непредсказуемых ситуаций, возникающих вследствие столкновения культур» [10, с.37]. При общей практико-ориентированной направленности курса мы рассматриваем знание теории как основу обучения, которая обеспечивает владение типичными подходами к анализу новых практических ситуаций и методами поиска новой информации, а также дает возможность спрогнозировать возможные трудности межкультурного общения и, как следствие, принять эффективные профилактические меры по их преодолению. Таким образом, профессиональная компетентность представляет собой готовность и способность к профессиональной деятельности, которая формируется «перманентностью взаимосвязи теоретической и практической подготовки» [8, с.159].

Отметим также, что важную роль в методике преподавания МК играет метод совместной учебной деятельности как способ организации аудиторной и самостоятельной работы. Регулярное использование технологий совместной деятельности и сотрудничества формирует умение работать в команде – одну базовых (универсальных) компетентностей современного специалиста. Совместная учебная деятельность повышает положительную взаимозависимость участников и личную ответственность каждого за результат, который является суммой результатов индивидуальной работы. Сотрудничество представляет собой совместную мыслительную деятельность по обработке имеющейся информации и/или результатов индивидуальной работы, а также по разработке путей решения проблемы. Результатом сотрудничества является получение (соконструирование) знания, качественно нового по сравнению с простой суммой.

Педагогический потенциал применения данного метода при подготовке специалиста по МК на занятиях по МК был рассмотрен нами в статье «Об опыте применения метода совместной учебной деятельности в подготовке лингвистов – специалистов по межкультурной коммуникации» [6].

В настоящей статье мы сконцентрируемся на систематизации опыта применения проблемных ситуаций в контексте будущей профессиональной деятельности.

Проблемная ситуация как основная единица содержания обучения специалиста по межкультурной коммуникации

Обобщение опыта применения проблемных ситуаций в процессе преподавания дисциплин по МК, а также сравнение собственных наблюдений с результатами аналогичных эмпирических исследований показали, что использование проблемных ситуаций в контексте формирования профессиональных компетенций опирается на принципы системности и поэтапности.

Принцип системности предполагает разработку комплекса проблемных задач, содержательно и структурно связанных между собой, отражающих внутрипредметную логику подачи учебного материала в рамках отдельной дисциплины, раскрывающих ее межпредметные аспекты и обеспечивающих переход от учебной к профессиональной деятельности. Таким образом, с помощью системы профессионально-подобных проблемных ситуаций «выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности» [3, с.35].

Принцип поэтапности предполагает соответствие сложности типа проблемной задачи уровню когнитивного развития и коммуникативным возможностям обучающихся. Так, поисково-игровые задания могут быть эффективны в рамках школьного образования. В системе высшего образования фокус должен быть перенесен на познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские проблемные задания, при этом степень самостоятельности и проблемности постоянно усиливаться [13].

Принцип личной включенности предполагает, что использование проблемных ситуаций должно стать средством обучения в личностно развивающей профессиональной парадигме обучения [8].

Регулярное и системное обращение к анализу проблемных ситуаций должно приводить к накоплению опыта анализа с позиций собственной культуры и развитию саморефлексии - осмыслению собственного опыта межкультурного общения.

Приведем характерный пример. На одном из первых занятий мы обычно просим студентов поделиться собственным опытом межкультурного взаимодействия и далее постоянно используем этот прием. Как правило, на первых занятиях большинство примеров,

приведенных студентами, имевшими опыт межкультурных контактов, сводятся к оценке степени их понимания иноязычной речи. По мере накопления опыта анализа проблемных ситуаций в памяти студентов начинают «всплывать» новые эпизоды из их собственного опыта. При этом все чаще студенты обращают внимание не столько на языковую сторону межкультурного контакта, сколько на особенности поведения представителей других культур. Через некоторое время студенты уже способны объяснить причину возникших трудностей, рассматривая ситуацию с позиции своей и чужой культуры, а также предлагают способы решения проблемных ситуаций.

Схематично наблюдаемый процесс формирования межкультурной компетенции и становления поликультурной личности можно представить в следующем виде: *понимание иноязычной речи – понимание культурной обусловленности коммуникативного поведения – осознание культурных различий – умение выявить и объяснить причину непонимания – умение найти способ разрешения проблемной ситуации – формирование способности прогнозировать возможные трудности и принимать меры для их профилактики.*

Аналогичная динамика характерна и для выстраивания системы проблемных ситуаций в построенной нами профессионально-ориентированной модели.

Рассмотрим типичные примеры в их соотнесенности с этапами трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Академический этап должен обеспечить прочную связь теоретических знаний, полученных студентами в лекционном курсе, с умением отбирать и применять эти знания.

Очевидно, что знаниевая база должна максимально широко охватывать теорию МК с тем, чтобы предоставить обучающимся возможность опираться на имеющийся в мировой практике опыт межкультурного общения и выбирать те аспекты теории, которые могут обеспечить высокий уровень профессионализма в решении конкретных профессиональных задач.

Лекционный курс «Основы теории межкультурной коммуникации» направлен не только на ознакомление с теоретическими основами и современными направлениями исследований в области межкультурной коммуникации, введение понятийного и терминологического аппарата, выявление разнообразия в ценностных системах различных культур и углубление представлений о собственных культурных традициях, формирование представлений о фоновых знаниях, ценностных установках, психологической и социальной идентичности, характерных для представителей различных культур, но и на формирование умения поиска и извлечения необходимой информации из различных культурных

источников (книги, фильмы, периодика, политические явления и т.д.), анализа информации с точки зрения значимости для межкультурной коммуникации, а также на подготовку к осуществлению самостоятельной исследовательской деятельности и анализу ситуаций межкультурного взаимодействия с представителями других культур.

В рамках лекционного курса «Основы теории межкультурной коммуникации» осуществляется теоретическая подготовка обучающихся к освоению комплекса дисциплин в области межкультурной коммуникации в целом, формируются навыки социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающих адекватность социальных и профессиональных контактов.

Поэтому уже в **процессе лекционного курса** мы активно используем интерактивный характер подачи лекционного материала – иллюстративный мультимедийный материал, который способствует пониманию специфики профессиональных задач и включает примеры проблемных ситуаций, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия, а также наводящие вопросы, обсуждение, выводы студентов и обобщение теории преподавателем.

В ходе **практических занятий** на основании серии упражнений вырабатывается умение соотносить задачу с теорией, диагностировать проблему и, на этой основе, предлагать теоретически обоснованное и ситуативно-приемлемое решение. Усложнение задач (принцип поэтапности) идет по пути увеличения объема когнитивных операций, требуемых для решения проблемы:

Сначала используются ситуации с однозначно заданными параметрами ответа (Пример 1), затем – с заданным набором вариантов ответа (Пример 2), затем – с отсутствием заданного ответа (Пример 3).

Пример 1. Предлагается четыре текста, каждый из которых содержит описание одного из культурных измерений Г. Хофстеде. Задание требует соотнести каждый текст с одним культурным измерением. **Цель** – сформировать умение идентифицировать теорию с ситуацией.

Пример 2. Предлагается ряд описаний типичного поведения представителей различных стран. В задании требуется определить контекстную принадлежность каждой страны, используя теорию Э. Холла. **Цель** – сформировать умение отбирать теоретическое основание, релевантное ситуации, из заданного набора вариантов.

Пример 3. Предлагается прослушать описание ряда проблемных ситуаций, в которых действующие лица попадают во время пребывания в другой стране. (В качестве учебного материала используются фрагменты видеокурса Cultural Awareness eLearning Online Training Course, предлагаемого учебным сайтом <https://www.commisceo-global.com/>). В задании требуется описать возникшую проблему и объяснить причины

возникшего непонимания/конфликта. **Цель** – сформировать навык анализа проблемной ситуации и выдвижения гипотезы относительно причин конфликта с опорой на имеющиеся теоретические знания, а также, при необходимости, выявить пробелы в имеющихся на данный момент знаниях и помочь студентам их восполнить.

В связи с примером 3 следует отметить роль особую преподавателя. Готовясь к выполнению заданий, для которых отсутствует заранее известный набор вариантов ответа и результаты обсуждения которого трудно спрогнозировать, преподаватель должен заранее продумать серию наводящих вопросов-подсказок, которые помогут студентам самостоятельно прийти к решению. Проверка гипотез осуществляется студентами самостоятельно путем сравнения с **мнением эксперта**. (В данном примере заслушивается объяснение специалиста, представленное в видеокурсе). Привлечение мнения эксперта (а не преподавателя) рассматривается нами как элемент профессионального контекста.

Пример 4. Предлагается решение проблемной ситуации по технологии case-study. По сравнению с примерами 1-3 работа с кейсом является многоэтапным учебным заданием, требует детальной проработки каждого этапа со стороны преподавателя и занимает значительный объем аудиторного времени. Остановимся только на основных моментах, релевантных цели данной статьи.

Тема кейса: «Организационная культура: практическое применение теории культурных измерений Хофстеде». **Цель** - проконтролировать готовность студентов к применению теоретических знаний к анализу практической ситуации. В качестве текстовой основы используется описание проблемной ситуации, связанной с особенностями организационной культуры, и варианты решения, данные студентами разных стран.

Задача оригинального кейса – диагностировать причину производственного конфликта, опираясь на теорию культурных измерений Хофстеде и предложить варианты решений.

Задачи разработанного нами кейса: 1) диагностировать причину конфликта и выбрать решения из списка вариантов, данных в оригинале (дублирование задачи оригинального кейса); 2) сравнить свое решение с решениями студентов из других стран, представленными в оригинале, и сделать выводы относительно того, какие культурные измерения Хофстеде могут быть применимы к объяснению различных подходов к решению проблем организационной культуры в различных культурах, с учетом собственной культуры. Проверка решения первой задачи осуществляется самими студентами путем сверки с мнением эксперта. Для второй «верный» ответ отсутствует – студенты вырабатывают решение в ходе обсуждения.

Наличие заданных вариантов ответа позволяет отнести описанный кейс к разряду упражнений академического этапа. Однако в кейсе содержатся и элементы квазипрофессионального этапа, так как заданность распространяется только на выбор теоретического основания при решении задачи 1. Сам же процесс обсуждения ситуации в малых группах, возможность выбора организационной модели, конкретность конфликтной производственной ситуации, критический анализ результатов собственной работы, привлечение мнения экспертов – все эти нюансы сценария кейса имитируют отдельные условия профессиональной деятельности.

Таким образом, описанный тип кейса представляет собой переходный вид учебной деятельности: от академического к квазипрофессиональному этапу.

Квазипрофессиональный этап включает задания, имитирующие производственные задачи. Характерным признаком таких заданий является **отсутствие готового решения**. Квазипрофессиональные задачи выводят на первый план умение критически осмыслить ситуацию, найти в имеющемся багаже знаний именно тот аспект, который поможет принять решение, и творчески применить имеющиеся знания и умения на практике. При этом даже самый высокий уровень академических знаний не гарантирует их достаточность для решения профессиональных задач. Поэтому актуальными становятся умение поиска недостающей информации (знания) и ее включения в систему имеющихся знаний.

Еще одним отличием квазипрофессиональных задач от академических является их **узкопрофессиональная направленность**. Проблемные задания академического типа (примеры 1-4) направлены на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций и могут быть использованы на занятиях по межкультурной коммуникации вне зависимости от направления подготовки. Квазипрофессиональные задачи направлены на формирование профессиональных компетенций и ориентированы на конкретные задачи будущей профессиональной деятельности. Соответственно, содержание заданий квазипрофессионального этапа специфично для отдельных направлений подготовки и направлено на формирование профессиональных компетенций.

Для того, чтобы учебное задание превратилось в квазипрофессиональную задачу необходимо соблюсти следующие **условия**:

- 1) обучающийся выступает в роли члена производственного коллектива,
- 2) формулировка задания включает описание конкретной производственной ситуации и
- 3) учебное задание носит форму производственного поручения.

Приведем и прокомментируем пример. (В формулировке задания цифрами обозначены части, соответствующие перечисленным выше условиям.)

Пример 5. Формулировка задания: «(1) Вы – работник организации, занимающейся (*указывается сфера деятельности*) (2) В рамках программы повышения квалификации для сотрудников предприятия, работающего с зарубежными клиентами, Ваш руководитель планирует организацию онлайн семинара на тему: "Как повысить эффективность коммуникации с зарубежными клиентами на английском языке". Имеется предложение от Шервуд Флеминг (*реальный специалист*) о проведении семинаров по оригинальной методике «CLEAR Method». (3) Вам поручено представить руководителю информацию о Шервуд Флеминг, краткое описание и оценку ее метода в целом и выбрать тему семинара.»

К заданию прилагаются несколько вариантов специализации компании. Работа осуществляется в малых группах по методу совместной учебной деятельности. Каждая группа работает с одним из вариантов. Результаты работы каждой группы представляются классу. Затем проводится итоговое общее обсуждение. Основное внимание уделяется анализу обучающимися собственных действий в процессе выполнения задания.

Таким образом, характерными чертами квазипрофессиональной учебной деятельности по сравнению с академической являются:

- с позиции обучающегося – отсутствие готового ответа, с которым можно сверить решение;
- с позиции преподавателя – ограничение участия в выполнении задания только рекомендациями в отношении алгоритма действий.

Приведем примеры рекомендаций преподавателя: «Обсудите возможные коммуникативные трудности, связанные со специализацией компании; найдите информацию о Ш.Флеминг и темах семинаров в интернете и распределите между членами команды области детального изучения; обсудите сообщения каждого участника группы, выберите наиболее подходящий вариант, продумайте аргументацию».

Отметим, что действия преподавателя учитывают принцип поэтапности, описанный нами выше. При первом использовании проблемной ситуации квазипрофессионального типа требуется максимальное количество рекомендаций относительно того, как выполнить задание, и непосредственное участие преподавателя в работе групп. По мере увеличения подобных квазипрофессиональных заданий количество рекомендаций и степень личного участия уменьшается, а на этапе учебно-профессиональной деятельности сводится к минимуму.

Учебно-профессиональный этап должен продемонстрировать результаты освоения дисциплины с точки зрения готовности обучающегося применить полученные знания и умения в профессиональном контексте. Принципиальным для данного этапа является **сбалансированность профессионального и академического аспекта деятельности**. Сочетание данных аспектов обеспечивает трансформацию учебной деятельности в учебно-профессиональную и сопровождается перестройкой в структуре мотивации обучающихся. В результате должно произойти «повышение удельного веса профессионально-познавательных мотивов, что и позволит начать переориентацию всей структуры в направлении двух целей одновременно: учебной и профессиональной» [8, с.224].

Как и на квазипрофессиональном этапе, учебно-профессиональная задача – это производственное поручение члену трудового коллектива. Основное отличие учебно-профессионального задания – в степени автономности студента:

- со стороны студента – полная самостоятельность в поиске, отборе и структурировании материала;
- со стороны преподавателя – отсутствие прямого участия не только в отношении содержания задания, но и в отношении алгоритма действий по его подготовке.

Для организации данной формы деятельности мы используем проектное задание. Тема проекта "Межкультурный тренинг для сотрудников предприятия, готовящегося к международному контакту Россия - (страна по выбору студента)".

Выбор проекта тренинга как формы учебно-профессиональной деятельности обусловлен следующими факторами.

1) Тренинг, наряду с просвещением, ориентированием и инструктажем, относится к разряду специфических инструментов построения модели межкультурной коммуникации [10] и признается «самым эффективным методом формирования межкультурной коммуникативной компетентности» [17 с.114].

2) Подготовка и проведение тренинга входят в перечень профессиональных задач.

Работа над проектом ведется в малых группах (или парах) в режиме внеаудиторной самостоятельной работы и оценивается на экзамене. Обучающиеся должны представить развернутую программу межкультурного тренинга. Важным моментом при представлении программы является умение аргументировать целесообразность включения того или иного пункта в программу своему работодателю (заказчику), роль которого на экзамене выполняет преподаватель.

Формулировка задания дается на первых занятиях практикума по межкультурной коммуникации. Учитывая, что задание является *учебно-профессиональным*, мы также составляем методические рекомендации по выполнению проекта, постоянно доступные на странице курса в электронной информационно-образовательной среде вуза.

Отсутствие прямого участия преподавателя компенсируется регулярным нацеливанием обучающихся на выполнение финального задания. Так, в ходе аудиторной работы по каждой теме дисциплины мы предлагаем подумать, насколько эта тема актуальна для готовящегося тренинга применительно к выбранной студентами стране. В качестве некоторых учебных заданий академического типа мы также используем фрагменты онлайн курсов по межкультурной коммуникации, которые дают наглядный образец того, как можно подать материал аудитории.

Работа над составлением программы дополняется представлением фрагмента тренинга на одном из заключительных занятий (10-15 минут), в ходе которого студенты по очереди выполняют роль специалиста и целевой аудитории. Представление фрагмента – пример квазипрофессиональной задачи, т.к. в ходе многократного повторения тренинга практикуется общее обсуждение с участием преподавателя, т.е. отрабатывается алгоритм самостоятельной работы по подготовке и приемы подачи материала целевой аудитории.

В целом, составление программы и представление фрагмента тренинга охватывают все перечисленные нами ранее в статье профессиональные задачи, кроме задачи по разрешению конфликтных ситуаций. В данном случае деятельность специалиста по МК направлена на предвидение и снятие возможных причин межкультурного непонимания и коммуникативных сбоев.

Таблица 2. Распределение типов профессиональных задач в проектной деятельности

Этапы проектной деятельности	Тип задач профессиональной деятельности			
	Консул ьта- ционные	Педа гоги- ческие	Перево д-ческие	Научно- исследо вательск ие
Разработка плана действий	✓			✓
Сбор данных	✓		✓	✓
Разработка проекта	✓		✓	✓
Оформление результата	✓			✓
Разработка фрагмента	✓	✓	✓	
Представление фрагмента	✓	✓		

Кроме того, использование метода проектов для организации учебно-профессиональной деятельности позволяет интегрировать задачи различных типов профессиональной деятельности, определенных для направления подготовки «Лингвистика и межкультурная коммуникация» (бакалавриат) в нашем вузе. Как мы уже отмечали основным типом для специалиста по МК являются задачи консультационного типа. На различных этапах выполнения проекта дополнительно решаются задачи переводческой, педагогической и научно-исследовательской деятельности (Таблица 2).

Завершая описание системы типичных заданий, отметим несколько важных моментов, почерпнутых из нашего опыта преподавания дисциплин по межкультурной коммуникации.

Основная масса заданий – это задания академического типа (примеры 1-4), обеспечивающие высокий уровень базовой теоретической подготовки и развивающие критическое мышление в отношении анализа типичных ситуаций межкультурного взаимодействия. Учитывая многоаспектность проблематики МК как деятельности, задания академического типа целесообразно использовать на протяжении всего курса.

Квазипрофессиональный элемент целесообразно вводить, завершая тематический блок, в виде отдельных вопросов/задач в составе заданий академического типа.

Собственно квазипрофессиональные задания (пример 5) мы используем при завершении курса, считая, что такие задания максимально эффективны только тогда, когда обучающиеся демонстрируют готовность к самостоятельному анализу ситуаций межкультурного взаимодействия, знание способов разрешения конфликтных ситуаций и умение прогнозировать возможные трудности. Все перечисленное способствует фокусировке на профессиональном аспекте задания, снимая дополнительные трудности. Важна также сформированная способность осуществлять познавательно-поисковую деятельность для самостоятельного поиска информации, требующейся для решения проблемы.

Для оценивая профессионально-ориентированных заданий целесообразно применять метод формирующего оценивания, ключевым элементом которого признается обратная связь, определяемая как информация о том, насколько успешно что-либо выполнено или выполняется. Эта информация может поступать как из внешних источников (отзыв преподавателя, других студентов), так и генерироваться самим субъектом деятельности в процессе сравнения своего результата с результатами других студентов.

С точки зрения формирования профессиональной компетентности второй путь представляется нам наиболее действенным, так как позволяет

участникам самостоятельно отслеживать сильные и слабые стороны своего представления и критически оценивать свой опыт практической деятельности.

Таким образом обратная связь запускает механизм саморегулирования, деятельность приобретает личностный смысл, а формирующее оценивание становится способом педагогической поддержки.

Подводя общий итог, отметим, что представленная в работе профессионально-ориентированная модель подготовки специалиста по МК может быть адаптирована для различных специальностей. При этом сохраняются общий алгоритм трансформации учебной деятельности в профессиональную, принципы отбора учебного материала и типичные задания в рамках академической формы деятельности, а задания квазипрофессиональной и учебно-профессиональной направленности потребуют разработки с учетом профессиональных задач соответствующего направления подготовки.

Следует также подчеркнуть, что в данной работе мы в основном ограничились подробным описанием самой системы профессионально ориентированных заданий. Среди актуальных направлений дальнейших исследований в рамках разработанной модели мы видим такие вопросы, как организация самостоятельной внеаудиторной работы, применение метода проектов, соотношение иностранного и родного языка в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А. А. Иноязычное образование в контексте профессии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. №2 (796).

2. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №4.

3. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №4.

4. Вербицкий, А. А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. №6. -obrazovaniya (дата обращения: 19.10.2023).

5. Козлова, А. А. Формирование межкультурной компетенции у студентов бакалавров лингвистики на уроках лингвострановедения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. - 2017. - №.6 (785). - С.91-98.

6. Комарова, Э. П. Об опыте применения метода совместной учебной деятельности в подготовке лингвистов - специалистов по межкультурной коммуникации / Э. П. Комарова, И. К. Ярцева, Л. В. Рыбакова //

Антропоцентрические науки в образовании : Коллективная монография / Редколлегия: Э. П. Комарова [и др.]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2023. – С. 100-116.

7. Комарова, Э. П. Смыслообразующая категория "контекст" как инструмент личностного саморазвития обучающегося в системе педагогического образования / Э. П. Комарова, С. А. Бакленева, А. С. Фетисов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 2. – С. 37-40.

8. Львов, Л. В. Проектирование системы профессиональной подготовки на полипарадигмальной основе / Л. В. Львов. – Москва : Издательство Современного гуманитарного университета, 2013. – 511 с.

9. Некрасова, Н. В. Компетентностно-контекстный подход к формированию поликультурной компетенции бакалавра регионоведения // Вестник ЮУрГГПУ. 2014. №8.

10. Ореховская, Н. А. Обучение межкультурной коммуникации: методический базис и инструменты // Власть. 2019. №6.

11. Пичкова, Л. С., Чертовских, О.О. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку в неязыковых вузах // АНИ: педагогика и психология. 2019. №1 (26).

12. Сафонова, В. В. Философская бинарная оппозиция "диалог культур - не-диалог культур" в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. 2018. №2-1.

13. Сысоев, П. В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. №4 (28).

14. Сысоев, П. В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях "диалога культур" и "не-диалога культур" // Язык и культура. 2018. №43.

15. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация // Вестник культурологии. 2002. №2.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика.

17. Фрик, О. В. Применение тренинговых технологий в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов неязыкового вуза // Вестник СИБИТа. 2018. №3 (27).

18. Цеунов, К. С. Обзор модели формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью // Мир науки, культуры, образования. - 2013. - №1 (38). - С. 110-114.

19. History and Foundational Theories of Intercultural Communication: Theories for Managing Relationships and Conflicts with Strategic Publics June 2018 DOI:10.4324/9781315641737-3

**КОНТЕКСТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА**

Н.А. УС¹, О.Н. СКЛЯРОВА²

^{1,2}ВУНЦ ВВС «ВВА имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

E-mail: na5315@rambler.ru¹, oxi_us@rambler.ru²

***Аннотация.** В статье раскрывается контекстно-технологический подход в организации самостоятельной деятельности будущих военных специалистов в условиях цифровой трансформации образовательного пространства.*

***Ключевые слова:** контекстно-технологический подход, самостоятельная деятельность, будущие военные специалисты, цифровая трансформация.*

Важным пониманием в подготовке высококвалифицированных профессиональных кадров в военной сфере остается понимание стратегии опережающей подготовки таких кадров. Определенная реорганизация образовательной системы в России на рубеже XX – XXI веков требует в настоящее время интенсификации процесса подготовки кадров на всех уровнях подготовки, в том числе и ее переподготовки. К особенностям условий реализации такой задачи следует отнести условие цифровой трансформации образовательного пространства. Это позволит спроектировать и создать систему гибкого, адаптивного образования, позволяющего реализовать перманентность образовательного процесса, направленного на индивидуализацию образовательных технологий.

Одно из центральных мест в образовательном процессе должно отводиться автономному образованию (самостоятельной деятельности) субъекта (И.А. Зимней, И. Ф. Исаев, D. Little, S. Yan, А.А. Вербицкий, П.И. Пидкасистый, В.В. Сериков, В.Н. Герасимов, И.А. Алехин и др.). На данный момент существует множество отечественных и зарубежных подходов к решению данной проблемы [1-4]. Все они обладают определёнными достоинствами применительно к конкретному базису/среде при организации учебного процесса.

В зарубежных и отечественных исследованиях дидакты и психологи однозначно сходятся во мнении, что вектор дальнейшего формирования высокообразованного в профессиональном плане специалиста в любой

области знаний определяется путем формирования индивидуальных образовательных траекторий [6,7]. Стратегия профессионального роста субъекта складывается из успешности взаимодействия «учителя и ученика» при доминирующей *личностной мотивационной составляющей*. Очевидно, что формирование индивидуальных образовательных траекторий в формате федеральных государственных образовательных стандартов (далее стандарта) достаточно затруднительно. Учебный процесс и самостоятельная работа в военном вузе определяют целевое формирование у курсанта военно-профессиональных компетенций в соответствии с квалификационными требованиями стандарта.

Развивая эту мысль, в своих рассуждениях И.С. Дробот формулирует целевую составляющую самостоятельной деятельности курсанта для военного образования: «Стратегическая цель военного образования – подготовка в военном вузе творчески мыслящего специалиста-профессионала, способного к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию» [8, С.22]. Сомнений не вызывает тезис о том, что *познание осуществляет сам курсант и эту работу за него не может выполнить никто* [8-11]. Ее эффективность однозначно определяется двумя факторами: мотивацией индивидуальной познавательной деятельности курсантов и научно обоснованной организацией самостоятельной работы в военном вузе [12, 13]. К особенностям организации самостоятельной деятельности будущих военных специалистов военных вузов относятся:

- *специфика общеобразовательных и специальных учебных предметов*: особый характер научных знаний, включающий высокий уровень сложности заданий для самостоятельной деятельности, проявляющийся в систематическом взаимодействии теоретического и практического компонентов в обучении;

- *своеобразие целей и результатов деятельности курсантов военного вуза*: подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств, умение ответственно принимать решения различного рода;

- *необходимость включения курсантов военного вуза в учебно-профессиональную деятельность на системном уровне*;

- *использование различных видов самостоятельной деятельности курсантов военного вуза при ее организации*: индивидуально-дифференцированные, фронтальные и групповые; работа с учебником, справочником и др. печатными пособиями; составление конспектов лекций, тезисов к первоисточнику; составление схем, графиков, таблиц; выполнение физических и химических опытов; решение расчетных и качественных задач; подготовка докладов, рефератов, квалификационных работ и др. [14.15].

Индивидуальный поиск знаний – характерная черта работы курсантов, а процесс обучения в военном вузе – это *эффективно организованная самостоятельная работа курсантов* [11-15]. Поэтому руководящими документами Министерства обороны России в военных вузах самостоятельная работа курсантов является важнейшей частью учебного процесса, главным методом глубокого и всестороннего изучения и усвоения учебного материала. Ее организация может реализовываться как под руководством преподавателя, так и без его непосредственного участия, но при обязательном его участии в проектировании этого вида деятельности.

Анализируя результаты современных исследований, следует отметить, что в понятии «самостоятельная деятельность» ключевым элементом является «деятельность». Данное понятие достаточно хорошо изучено в педагогике и психологии. Понятие «деятельность» можно рассматривать как процесс целенаправленной активности субъекта по преобразованию теоретических знаний в умения и навыки, применяемые, впоследствии, на практике [15, С.130]. Фактически *деятельность – это процесс, во время которого субъект достигает поставленной цели*. Деятельность же всегда сопряжена с целесообразной, мотивированной активностью индивидуума, в которой присутствует некоторый смысл. В этом плане интересна трактовка понятия «человеческая жизнь» в работе А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность». Он формулирует: «Это (человеческая жизнь) есть совокупность, точнее, система сменяющих друг друга деятельностей» [16, С.56]. Развивая понятие деятельности, он конкретизирует, что человеческая деятельность включает в себя субъектно-рефлекторную (мыслительную) и субъектно-объективную деятельность, которая называется предметной, внешней, чувственно-практической [16, С.64]. В итоге можно умозаключить, что именно *самостоятельная деятельность* в дальнейшем *преобразуется в компетенции курсанта*.

Непосредственно стандартами термин *самостоятельная работа* рассматривается как высшая форма учебной деятельности. Однако термин *самостоятельная деятельность* в рамках стандарта практически не определен как понятие и на его реализацию бюджет времени не предусмотрен.

В литературе присутствует множество разноплановых работ по раскрытию сущности самостоятельной работы обучающегося. Одни авторы определяют самостоятельную работу как метод обучения (А.В. Усова, Ю.М. Колягин, Н.В. Метельский и др.), другие наоборот – как форму организации деятельности учащихся (Б.П. Есипов, Н.Г. Дайри, А.С. Лында и др.), третьи – как вид познавательной деятельности (Л.Г. Вяткин, М.П. Кашин, Р.Б. Срода, В.П. Стрезикозин и др.).

В своих исследованиях Е.Я. Голант, в качестве признаков самостоятельной работы выделяет следующие: наличие учебного задания многопланового характера, выполнение работы без непосредственного руководства педагога, постоянная проверка каждого действия [17, С.11].

По Б.П. Есипову самостоятельная работа в рамках традиционного обучения жестко регламентировано учителем, включает совокупность заданий с различной степенью сложности, что в конечном итоге, тем не менее, позволяет формировать навыки творческой деятельности обучающихся [18, С.34].

При этом исследованиях П.И. Пидкасистого *самостоятельная деятельность учащихся* представляется как система со следующими компонентами: содержательная (знания, выраженные в понятиях или образах восприятий и представлений), оперативная (разнообразные действия, оперирование умениями, приемами как во внешнем, так и во внутреннем плане действия) и результативная стороны [2]. С точки зрения дидактического образования он выделяет следующий главный признак самостоятельной деятельности – *цель деятельности несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью*. В итоге предметное содержание каждого действия, как единицы самостоятельной деятельности, становится непосредственной целью этого действия.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает деятельность как форму существования активности и определяет «как жизненно-функциональные высшие способности, обеспечивающие (или нет) возможность быть субъектом» [19].

Самостоятельная деятельность, согласно И.А. Зимней, – это целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность [21, С.255]. И.А. Зимняя подчеркивает, что *самостоятельная деятельность* есть следствие правильно организованной учебной деятельности в аудиторных условиях, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время.

Развивая этот тезис для военного вуза можно утверждать, что для преподавателя и курсанта важно решение следующих задач:

1) грамотную постановку достигаемой предметной цели в мотивационной самостоятельной деятельности и ее четкое индивидуальное планирование;

2) осознанное формирование индивидуальных образовательных траекторий достижения целеполагания для развития самообразовательных компетенций.

В военном вузе *самостоятельная работа* – процесс, который спроектирован и реализован в рамках учебного процесса, направлен на

достижение курсантом совокупности учебно-воспитательных целей, где цели – объект военно-профессиональная деятельность будущих военных специалистов. Однако, самостоятельная деятельность обладает правом на существование. До сих пор дидакты и психологи пытаются доказать сопоставимость этих понятий. Дефиниция «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность» в психолого-педагогической литературе рассматривается с позиции педагогической системы как: метод обучения (Ю.К. Бабанский, В.Г. Осмоловский); средство обучения (П.И. Пидкасистый); высшая форма организации самостоятельной деятельности (И.А. Зимняя, Т.И. Шамова); организационная форма обучения, средство вовлечения обучающихся в учебную работу и др. (И.А. Зимняя, П.И. Пидкасистый, А.А. Вербицкий, В.В. Сериков, Э.П. Комарова и др.). Литературный анализ показывает, что трактовка данных понятия в настоящее время не исчерпывается единым определением.

Тем не менее, самостоятельная деятельность обладает не меньшей значимостью в процессе формирования и, особенно, развития дифференциального уровня понятий профессиональная и военно-профессиональная компетентность. Проблема в военных вузах решается учеными советами образовательных учреждений путем акцентирования преподавательского и научного состава вузов на военно-научную работу курсантов. Как правило, в военных вузах понятие *самостоятельная деятельность* представляется как процесс деятельностной активности курсанта – объекта на младших курсах и как субъекта на старших курсах в виде реализации конкретных форм в процессе самостоятельной работы под опосредованным руководством преподавательского/научного состава кафедры/лаборатории. При этом такая деятельность регулируется мотивационной составляющей курсанта путем осознания учебно-познавательной и научной целями при формировании личностно-профессиональной компетенции [22].

Особенности организации самостоятельной деятельности в военном вузе отражает рис. 1. Субъект-объектно/субъектное взаимодействие в данной системе порождает ряд феноменов, формирующих личностно-профессиональные компетенции курсантов, которые трансформируются в *самообразовательную компетенцию* будущих военных специалистов.

На практике сопряжение индивидуальной личностной мотивационной составляющей субъекта с требованиями стандарта зачастую не совпадают. На повестку дня в военных вузах в актуальный ряд становится *самообразовательная компетенция*, базирующаяся на развитие форм, методов, средств автономного обучения (самостоятельной деятельности), ориентированного на *персонализацию обучения курсантов* в контексте будущей военно-профессиональной деятельности и творческих возможностей субъекта [2]. В. Сухомлинский отмечал: «Все наши

замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться». Личностная мотивация (от лат. *movēre* «двигать») – прежде всего побуждение к действию.



Рисунок 1 – Структура самостоятельной деятельности в педагогической системе военного вуза

В условиях цифровой трансформации образовательного пространства военного вуза возникает реальная возможность сместить центр тяжести в образовательном процессе в область *контекстно-технологического подхода*, путем формирования метабазиса контента учебных материалов и применения цифровых смарт-технологий в процессе самостоятельной деятельности курсанта.

В процессе обучения переход от незнания к знанию – познавательная деятельность субъекта включает в себя:

- восприятие,
- представление и воображение,
- мыслительную переработку информации с использованием естественного и искусственного языков (анализ, синтез, индукция, дедукция, абстракция, обобщение, сравнение, противостояние и т.д.),

– оформление результатов различными способами и средствами, систематизацию новых знаний, применение и их на практике.

Итогом этих процессов является формирование представлений, понятий, знаний, умений, навыков и требуемых компетенций. Этот процесс совершается посредством познавательных действий:

- материальных (экспериментальных, конструкторских, трудовых);
- перцептивных (восприятия, представления, наблюдения);
- мнемических (запоминание);
- мыслительных (анализ, синтез, индукция, дедукция и др.);
- естественно-языковых;
- искусственно-языковых (применение различных символов, формул, уравнений и др.).

Самостоятельная деятельность любого субъекта в вузе всегда заканчивается итоговым результатом, связанным с целевым функционалом этого процесса [1,2]. Эффективность же самостоятельной деятельности курсанта непосредственно зависит от *модели*, реализующей этот процесс, и *технологии* лежащей в ее основе.

В рамках поставленной проблемы *модель должна позволять*:

- обеспечивать эффективность приобретения военно-профессиональных знаний курсантов и уровень их качества;
- учитывать текущее влияние трансформации квалификационных требований для будущих военных специалистов;
- учитывать динамику внешних условий на формирование профессиональных компетенций будущих военных специалистов, обусловленных состоянием современных военных конфликтов в мире.

Цифровая трансформация образовательной среды военного вуза призвана сформировать новую технологию. *Технология должна позволять внедрять* в учебный процесс:

- спектр современных смарт-технологий;
- автоматизированные обучающие системы;
- элементы и системы искусственного интеллекта;
- системы формирования и управления вариативными нелинейными индивидуальными образовательными технологиями;
- средства автоматизированного формирования матебазиса цифрового контента;
- вероятностные экспертные системы.

Рассмотрим авторское представление возможной организационной составляющей технологии, позволяющей реализовать индивидуальные траектории обучения курсантов в инфокоммуникационной военной профессионально-образовательной цифровой среде военного вуза.

Априори принято считать, что дифференциация академической учебной дисциплины/предмета на функционально законченные

самостоятельные темы/модули позволяет выделять некоторую совокупность познавательных единиц – *гносеологический таксон* [23]. В итоге изучения этой дисциплины формируется определенная совокупность терминов, которые образуют *терминологический аппарат* конкретной академической учебной дисциплины. Его обычно сопрягают с понятием *гlossарий*.

Однако такой подход не всегда позволяет спроектировать организацию эффективной самостоятельной деятельности курсантов по вариативным индивидуальным траекториям. Особенно эта проблема проявляется в вузах силовых министерств РФ, в которых процесс самостоятельной работы вынесен во вторую половину дня, а бюджет времени жестко регламентирован распорядком дня учебного заведения.

Вариативно «гносеологический таксон» можно представить понятием «дидактическая единица». Дефиниция «дидактическая единица» не имеет точного нормативного определения. Однако в сфере педагогической науки это понятие трактуется как элемент содержания учебного материала, изложенного в виде утвержденной установленным порядком на основе программы обучения в рамках определенной профессиональной дисциплины или общеобразовательного предмета. *Дидактическая единица* – одна из предметных тем, подлежащих обязательному освещению в процессе подготовки специалистов по данной дисциплине/предмету [24]. Принципиальным является тот факт, что этот параметр освоения учебного материала допускает квалитетрию и может быть использован как некоторый показатель при сравнении учебных программ и организации управления этим процессом.

Изложенные выше подходы к рассмотрению проблемы самостоятельной деятельности курсанта раскрывают *самостоятельную деятельность субъекта образования как внешний компонент в процессе обучения*. Такое положение характерно для *знаниево-ориентированной парадигмы в обучении* [25]. Очевидно, что внешним компонентом процесса обучения является учебный материал в той или иной форме.

Решение такой задачи требует и определенного подхода в представлении инфокоммуникационной военной профессионально-ориентированной цифровой образовательной среды в военном вузе. Базисом такой среды могут служить информационно-знаниевые потоки, обеспечивающие циркуляцию военно-профессиональной информации – контента. Для решения задач обмена информацией, управления средой, регистрации субъектов взаимодействия с информацией организации, контроля качества процесса в среде, формирования выходной промежуточной и итоговой информации в среде создаются соответствующие функциональные блоки.

Дальнейшее развитие профессиональных компетенций будущих военных специалистов, необходимых для успешной работы в контексте предстоящей военно-профессиональной деятельности, будет эффективным, если будет разработана и реализована система формирования *самообразовательной компетенции*.

Методологической основой исследования явились: основные положения теории содержания профессионального образования (А.Н. Лейбович, Б.М. Бим-Бад, С.Я. Батышев, И. Ф. Исаев, Е.И. Пассов, В. А. Сластенин), основные идеи психолого-педагогической концепции деятельности (Э.Ф. Зеер, К.М. Левитан, А.К. Маркова, Г.В. Суходольский, В.И. Хлоповских, П.И. Пидкасистого, И.А. Зимней, А.А. Вербицкого, В.Д. Шадриков), основные идеи работ по проблеме самостоятельной работы обучающихся (Б.П. Есипова, А.В. Усовой, Л.А. Половниковой, Т.И. Шамовой, Ю.К. Бабанского, В.Г. Осмоловского), идеи обучения по индивидуальным траекториям (С.К. Гураль, И.Ф. Бережная, Л.И. Божович, В.И. Слободчиков), субъектного становления личности (А.В. Белошицкий, Э.П. Комарова, А. В. Брушлинский); синергетического подхода при дифференциации уровней сложности (В.И. Аршинов, О.Н. Астафьева, С.К. Гураль, В.М. Смокотин, И.Р. Пригожин и др.), самостоятельной профессиональной деятельности курсантов (А. В. Барабанщиков, В. Н. Герасимов, И.А. Алехин, О.Ю. Ефремов, Г.В. Зибров, В.Ф. Лазукин, и др.).

В условиях цифровой трансформации образовательного пространства военных вузов опора в развитии учебного процесса базируется на формировании контента с привлечением электронных учебно-методических материалов. На данном этапе ставка делается на электронные учебные пособия и учебники. Однако их педагогический функционал достаточно ограничен гипертекстовыми ссылками и схемой диагностики с привлечением систем тестирования. Проектирование вариативных индивидуальных траекторий обучения практически невозможно по причине отсутствия в системе гибких отрицательных обратных связей, на которых строится процесс управления динамикой формирования индивидуальных траекторий обучения курсанта.

Предлагаемая концептуальная модель проектирования самостоятельной деятельности будущих военных специалистов в условиях инфокоммуникационной военной профессионально-ориентированной цифровой образовательной среды представлена на рис. 2.



Рисунок 2 – Концептуальная модель самостоятельной деятельности будущих военных специалистов

Данный пробел в концептуальной модели (см. рис.2) восполнен внедрением адаптивных автоматизированных обучающих систем (АОС).

Такие системы могут быть адаптированы путем программной настройки на следующие группы профильной подготовки военного вуза в рамках самостоятельной деятельности курсантов: общеобразовательные, профессионально-инженерные, гуманитарные, коммуникационные, военно-специальные.

Идея программированного обучения была предложена в 50-х гг. XX в. американским психологом Б. Скиннером, развивалась Н. Краудером (США), отечественными психологами и педагогами — А.И. Бергом, В. П. Беспалько, А. Н. Леонтьевым, Н.Ф. Талызиной, П. Я. Гальпериним, Ю. А. Самариним, Т. А. Ильиной, Е. С. Полат и др.

Фактически происходит релевантное изменение традиционной парадигмы образования путем эволюции в сторону масштабного использования новых информационных технологий, что отражено в концептуальной педагогической модели самостоятельной деятельности будущих военных специалистов. Практически новые информационные технологии в современном образовании определяют технологию, формы, методы и средства самостоятельной деятельности субъектов. Особенно актуальность этого положения проявляется в военно-учебных заведениях,

где жесткая регламентация уклада жизнедеятельности переменного состава однозначно требует организации их высокоэффективной самостоятельной работы по «добыче» знаний на протяжении всей учебы.

Создание инфокоммуникационной военной профессионально-ориентированной образовательной среды предопределяет формирование метабазы образовательного контента, а привлечение искусственного интеллекта в сочетании с возможностями АОС – формирование нелинейных вариативных индивидуальных образовательных траекторий, направленных на гарантированное достижение качества подготовки будущих военных специалистов.

Таким образом, успешность работы выпускника военного вуза в контексте предстоящей военно-профессиональной деятельности будет эффективной, если будет разработана и реализована система формирования *самообразовательной компетенции* в рамках самостоятельной деятельности курсантов.

Следует особо остановиться на *дидактических функциях технических средств обучения*, являющихся внешним проявлением свойств материальных объектов при достижении учебно-воспитательных целей в условиях цифровизации военного образования. Общепринятой является следующая классификация дидактических функций технических средств обучения:

1. *Функция компенсаторности* – облегчает процесс обучения, способствует достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени переменного состава;

2. *Адаптивная функция* – ориентирована на поддержание благоприятных условий протекания учебного процесса, организацию самостоятельной работы, адекватность содержания контингенту обучающихся, плавную преемственность знаний;

3. *Функция информативности* – носитель определенной информации, источник знаний;

4. *Интегративная функция* – определяет возможность рассмотрения объекта или явления и как часть, и как целое;

5. *Инструментальная функция* – обеспечивает определенные виды деятельности для достижения поставленной методической цели;

6. *Интерактивность* – предполагает активный диалог взаимодействия индивидуума и материального средства с реализацией оперативной обратной связи;

7. *Функция мотивации* – определяется, прежде всего, свойствами наглядности материального средства с целью пробуждения интереса и создания условий для получения конкретного результата деятельности.

Все функции технических средств обучения взаимосвязаны и оказывают интегральное, комплексное многовекторное влияние на учебно-

воспитательный процесс, обеспечивая его рациональную организацию и управление для достижения поставленных целей.

Принимая во внимание условие, что основу любой АОС составляет неодухотворенный объект (персональный компьютер и программное обеспечение), построенный на технических средствах обучения и организационную возможность формализации этого процесса посредством меню, то в процессе сеанса взаимодействия курсанта с ним в итоговом результате должно учитываться психофизическое состояние субъекта. Психофизическая составляющая реализации самостоятельной деятельности курсанта в исследовании основана на предварительном анализе субъектных действий при выполнении ряда тестов, критериально связанных с состоянием его психомоторики [26]. Модель психофизического взаимодействия курсанта и АОС объединяет три слагаемых – *образную модель, модель взаимодействия и модель управления.*

Образная природа мышления и деятельности человека связана, с одной стороны, с функцией отражения, а с другой – с образом или внутренним планом действия. В процессе отражения действительности в сознании человека происходит афферентный синтез поступающей информации в образную модель ситуации, дающую установку для целенаправленного поведения. Образная модель ситуации формируется у курсанта после появления на устройстве отображения информации и конкретного задания к нему за счет проявлений психофизических черт человека: *внимания, ощущения, обнаружения, различения, распознавания, наблюдения, классификации и запоминания.*

Практика интеллектуальной деятельности субъекта начинается с процессов опознавания объектов действительности на основе отображения в сознании совокупности опорных признаков объектов и синтеза их в конкретный целостный образ. В дальнейшем этот процесс развивается в построение концептуальной информационно-смысловой модели внешнего окружения, соединенной с ее визуализацией в образной форме. Визуализация концептуальной модели является интегрирующим средством для взаимодействия с объектами действительности, а также с их отражением в сознании в процессе интеллектуальной деятельности человека при решении им теоретических и практических задач.

В итоге образная модель ситуации посредством *обдумывания, анализа и синтеза мыслеформ* в психике человека разворачивается до уровня модели взаимодействия обучаемого и учебного задания в рамках АОС. Поэтому объектом мысленных преобразований является некая образная концептуальная модель взаимодействия, выступающая чаще всего в виде визуализированного образа проблемной ситуации или ее элементов. Этот образ включается в новые отношения с сознанием. При

этом сознание может им манипулировать в процессе деятельности при управлении процессом достижения цели в решении задачи взаимодействия «человек-объект познания», например, путем моделирования возможных вариантов алгоритмов ответов по индивидуальному заданию, принятия решения о правильности конкретного варианта ответа и выдачи команды его исполнения через устройство управления АОС.

Визуальное представление реальности и визуальный образ проблемной ситуации имеют свойства системной цельности и являются условием действия центрального механизма интеллектуальной деятельности человека, одновременного или мгновенного проникновения в суть проблемы во всей ее сложности.

В процессе участия обучаемого в учебном процессе на базе АОС развиваются интеллектуальные механизмы от восприятия к абстрактной интеллектуальной творческой деятельности. Данная стадия базируется на психологических механизмах воображения и протекает в образно-содержательной форме. На основе сложной аналитико-синтетической работы сознания возникают образы объекта изучения с помощью сформировавшегося и активно усвоенного предметного и тематического тезауруса.

Таким образом, при организации диалога в рамках автономного автоматизированного учебного процесса следует учитывать именно три стадии взаимодействия на уровне «курсант-объект познания».

Данную процедуру рекомендуется выполнять перед каждым сеансом с АОС, так как при регистрации субъекта исходные данные предварительного тестирования корректируют критериальные данные итоговых оценок состояния качества.

Непосредственный процесс обучения в системе самостоятельной деятельности курсанта организационно базируется на том, что совокупность тематических дидактических единиц дополнительно ранжируется по соподчиненному частотному признаку и позволяет сформировать новое понятие *«активное ядро тематических дидактических единиц»*. Совокупность таких активных ядер позволяет последовательно сформировать *активное ядро профессионального глоссария* учебной дисциплины/предмета. Следует отметить, что одна и та же учебная дисциплина/предмет в учебном плане обучения и развития специалистов различного профиля в конкретной области профессиональной деятельности, формируя свои специфические индикаторы компетенций, однозначно имеет различные активные ядра тематических дидактических единиц.

Обучение по индивидуальным траекториям как процесс строится на базе автоматизированных обучающих систем, реализующие адаптивные алгоритмы управления нелинейными вариативными траекториями

обучения, путем поэтапного формирования, обучения и контроля усвоения накопленных активных ядер тематических дидактических единиц, характерных для конкретной профессиональной подготовки, до уровня активного ядра ее профессионального глоссария [27]. Такой подход позволяет формализовать процесс самостоятельной деятельности курсанта до уровня адаптивного алгоритма, ориентированного на достижение гарантированного качества обучения. Стратегия обучения – формирование у субъекта заданных профессиональных и военно-профессиональных компетенций на базе профессионального глоссария и последующей интеграции в самообразовательную компетенцию.

Оптимальное/рациональное системное управление нелинейными вариативными индивидуальными траекториями обучения будущего военного специалиста с заданным гарантированным уровнем успешности военно-профессиональной подготовки достигается решением двоякой задачи. Во-первых, путем активизации учебно-познавательной и самостоятельной творческой деятельности субъекта, Во-вторых, объективного функционирования экспертной системы, а именно – диагностического блока, реализованного по рефлексивно-оценочной схеме, учитывающей возможный вероятностный характер результатов тестирования. Данный исход возник при решении задачи автоматизированного формирования многовекторной метабазы контента, где возможны неоднозначные формулировки вопросов тестовых заданий.

В целом методика включает процесс тестометрии знаний, сформированности профессиональных и личностно-профессиональных компетенций, требований и ограничений на его реализацию. При этом диагностический блок посредством экспертной системы, объединяющей критерии показателей качества самостоятельной деятельности субъекта, его количественные и качественные уровни позволяют трансформировать их в итоговый результат процесса по индивидуальной образовательной траектории.

В плане постановки исходной задачи целесообразно выделение следующих критериев: *мотивационно-ценностного, поведенческого, содержательного, рефлексивно-оценочного*. При этом градацию достигаемых уровней обученности можно отразить классическим представлением для высшей школы – *высокий, средний и низкий*, что соответствует оценкам «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно». Итоговый результат соответствует целевой составляющей проектируемого образовательного процесса – формирование гарантированного уровня личностно-профессиональных компетенций будущих военных специалистов на основе развития форм, методов и средств самостоятельной деятельности, а также творческих возможностей

индивида в контексте инфокоммуникационной военной профессионально-ориентированной цифровой образовательной среды военного вуза.

Динамику управления нелинейными вариативными индивидуальными траекториями процесса автономного обучения на базе адаптивной АОС, снабженной искусственным интеллектом и функционируемой вероятностной диагностической системой, иллюстрирует рис. 3. Успешность образовательного процесса автономного обучения для субъекта оценивается в диапазоне от базисного уровня – C_0 и до проектируемого уровня – C_k . Временной интервал динамического процесса пролонгирован в сутках. Это связано с этапами рубежного контроля выполнения курсантом индивидуального плана самостоятельной работы. Точка принятия решения на траектории $\vec{C}(t)$ по команде управления $\vec{y}(t)$ фактически является точкой бифуркации [28]. Однако длительность перехода от одного этапа рубежного контроля к другому носит интегральный характер, учитывает психофизическое состояние курсанта $\vec{g}(t)$, и в то же время отражает некоторый средний вектор, что позволяет решить вопрос о трансформации индивидуальной траектории с использованием функционала качества:

$$I = \int_{t_0}^{t_k} L[\vec{C}(\tau), \vec{y}(\tau), \vec{g}(\tau)] d\tau + S_k(\vec{y}_k).$$

Здесь, первое слагаемое под интегралом определяет «штрафные санкции» за отклонение фактического пути индивидуальной траектории обучения курсанта на всем временном пути его автономного обучения с АОС. При этом на момент начала обучения во время t_0 имеет место базисный уровень подготовки курсанта. Второе слагаемое $S_k(\vec{y}_k)$ отражает потенциальное гарантированное качество обучения на момент окончания процесса обучения, к которому направлена индивидуальная траектория обучения.

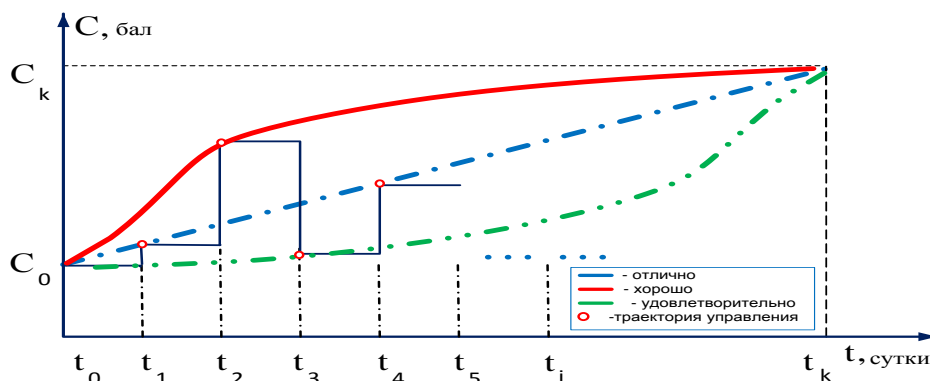


Рисунок 3 – Процесс управления траекторией самостоятельной деятельностью курсанта с помощью искусственного интеллекта на базе адаптированной АОС

Заложенные критериальные показатели позволяют на программном уровне осуществлять переход с одной траектории обучения на другую, при этом сложность материала контента также изменяется в соответствии с методикой и алгоритмом управления.

Данный методологический подход в контексте цифровой парадигмы военного образования подготовил базу для развития *цифровых образовательных ресурсов*. Данное понятие интегрирует всю совокупность цифровых ресурсов образовательного учреждения.

Однако применительно к задачам формирования самообразовательной компетенции курсантов в военном вузе на основе автономного образования путем реализации нелинейных вариативных индивидуальных образовательных траекторий целесообразно создание и развитие *многовекторных цифровых образовательных ресурсов*. Данное понятие также интегрирует всю совокупность цифровых ресурсов образовательного учреждения, но в нем раскрываются современные средства обучения, представленные в электронном формате, многовекторность которых позволяет проектировать самостоятельную деятельность курсантов с гарантированным уровнем качества достигаемых результатов. Это возможно при формировании и развитии потенциала интеллектуальных способностей субъекта. А это достигается путем развития форм, методов, средств автономного обучения и мотивированных творческих возможностей современного курсанта.

Подготовка высококвалифицированного выпускника в условиях цифровой трансформации военного вуза требует решения следующих задач:

- развитие и интенсификация уровней процесса образования путем использования цифровых образовательных ресурсов: углубление содержания общеобразовательных и специальных дисциплин, повышение мотивации курсантов к процессу обучения, развитие межпредметных связей, ускорение процессов поиска, обмена и усвоения информации, активизация познавательных процессов обучающихся;

- активное развитие личности субъекта;

- поэтапная подготовка будущих выпускников к военно-профессиональной деятельности в офицерском корпусе РФ;

- формирование самообразовательной компетенции будущих выпускников в дальнейшей самостоятельной деятельности в условиях современного общества.

Сформулированные задачи определяют следующие возможности многовекторных цифровых образовательных ресурсов:

- формирование многовекторного контента по дисциплинам учебного (индивидуального) плана подготовки;

- вероятностный диагностический контроль усвоения контента;
- формирование электронного журнала успеваемости для представления (отражения) динамик выполнения учебного (индивидуального) плана подготовки;
- аппаратно-программные возможности адаптивных АОС с возможностями управления формированием индивидуальной траектории обучения курсанта средствами искусственного интеллекта;
- учет междисциплинарных связей для формирования расширенного спектра пунктов индивидуального плана подготовки курсанта путем предоставления вариативного учебного материала различного уровня сложности.

В настоящее время образовательный ресурс военного вуза обычно ограничиваются информационно-справочными материалами по блоку дисциплин. Они содержат совокупность текстовой, графической и мультимедийной информации, которая связана гиперссылками. Такой подход обеспечивает субъекту некоторую степень свободы при формировании и реализации индивидуального плана подготовки. Но на качество подготовки самостоятельной деятельности существенно влияет вариативность контента, который в такой структуре ограничен или практически отсутствует.

Разработанный цифровой образовательный ресурс построен на Web-технологиях, позволяющих предоставлять курсантам новый учебный материал при условии успешного освоения ими текущего материала путем формирования индивидуальных образовательных траекторий.

Структура предлагаемого цифрового образовательного ресурса содержит уровни в соответствии с иерархией учебного материала и целевой составляющей: курс обучения – учебная дисциплина – виды занятий (лекция, практическое занятие, лабораторная работа и т. д.) – учебный вопрос.

Учебный вопрос представляется простой Web-страницей в формате HTML с присоединенным файлом управления JavaScript, который содержит код для динамического формирования тестовых заданий [29]. Тестовые задания сопряжены с учебным материалом. Технически допустимо их размещать в любом месте страницы с методическими указаниями преподавателя. Можно создавать динамические эффекты в страницах. В зависимости от качества ответов субъекта вариативно допускается представлять материал, который изначально скрыт на экране монитора. Такие тестовые задания формируются с помощью JavaScript модуля, который позволяет встраивать тесты следующих форм: *свободный, альтернативный, один из нескольких, несколько из нескольких, последовательность, соответствие* и авторские решения.

Множество Web-страниц (учебных вопросов) технически объединяются в файл содержания дисциплины (фактически меню), который размещается слева/справа от основного текста, указывает последовательность изучения учебных вопросов и обеспечивает быстрый обмен между ними. Содержание позволяет реализовывать процедуры объединения учебных вопросов в рамках конкретного занятия, а совокупность занятий – в учебную дисциплину с помощью *принципа вложенности элементов*. Таким образом, формируется полноценный цифровой образовательный ресурс по учебной дисциплине, который может быть просмотрен или локально на персональном компьютере, или фронтальным способом с использованием вычислительной сети через интернет браузер.

Данная технология универсальна, а реализуемый подход позволяет строить индивидуальную траекторию изучения дисциплины с гарантированным качеством. Реализуемый методический подход позволяет дополнительно строить логические выражения для открытия Web-страниц сопрягаемых учебных дисциплин. В итоге реализуются междисциплинарные связи, формирующие личностно-профессиональные компетенции индивида, трансформирующиеся в самообразовательную компетенцию. При этом множество дисциплин в курс обучения выполняется в виде отдельного файла содержания, но более высокого уровня.

Курсант в процессе самообразования может мотивированно изучать доступные ему ресурсы (учебный контент) выбранной дисциплины по содержанию, формируя самостоятельно или под опосредованным руководством преподавателя индивидуальную траекторию обучения, раздвигая рамки первоначального варианта индивидуального плана. Для этого личности доступно системное меню, где указываются все доступные ресурсы, чтобы продолжить освоение заданного материала и изучение нового. Функции же преподавателя носят творческий характер с опорой на контролируруемую статистику успеваемости субъекта, что позволяет осуществлять опосредованное руководство индивидуальной траекторией и формировать рекомендации по коррекции научной стороны индивидуального плана.

Таким образом, в архитектурном плане цифровой образовательный ресурс имеет *модульную структуру*, в которой каждый учебный вопрос формируется отдельно, но вариативно с различным уровнем сложности (не менее трех). При этом система может работать локально как информационно-справочная система, а при использовании сервера – система обладает максимальным комплексом возможностей по управлению траекториями изучения учебных материалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа студентов младших курсов/ А.А. Вербицкий // Высшая школа России. 1995. – № 3.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении– М.: Педагогика, 1980. – 238 с.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем– М.: Логос, 1999. 272 с.
4. Little D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way // Centre for Language and Communication Studies Trinity College Dublin, 2004. 11 p.
5. Yan S. Teachers' roles in autonomous learning. Journal of Sociological Research. 2012. Vol. 3, No. 2. p. 557–562.
6. Бережная, И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: дис. ... докт. пед. наук / И.Ф. Бережная. – Москва, 2012. – 417 с.
7. Гураль С.К. Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных траекторий с учетом латентных характеристик студентов / С.К. Гураль, Т.О. Краснопева, В.М. Смокотин, С.Н. Сорокоумова //Язык и культура. 2019. №47 С.176–196.
8. Дробот, И.С. Распределенные образовательные среды профессионализации офицерских кадров / И.С. Дробот // Almamater: вестник высшей школы. – 2010. – № 3.
9. Алехин И.А. Развитие теории и практики военного образования в России XVIII – начала XX вв. – М.: ВУ, 2002.
10. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
11. Коровин В.М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: дисс... д-ра пед. наук, Воронеж, 2002.
12. Зибров Г.В. Повышение эффективности военно-профессиональной подготовки офицерских кадров в вузах Министерства обороны Российской Федерации: дис... д-ра пед. наук. Москва, 2004.
13. Лазукин В.Ф. Теоретические основы и прикладные аспекты образовательного процесса военного инженерного вуза: монография. – Воронеж: Изд. Воронежского ВВАИУ (военного института), 2006. – 282 с.
14. Марченков В.И. Совершенствование образовательного процесса в вузах Вооруженных Сил Российской Федерации: дисс...канд. пед. наук. – М.: 2002.
15. Педагогика высшей военной школы //Под ред. В.Н. Герасимова – М.: ВУ, 2001.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1975. – 320 с.

17. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е.Я. Голант// Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. Ч. 1. – Казань, 1969. – 36 с.

18. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках: государственное учебно-педагогическое издание министерства просвещения РСФСР / Б.П. Есипов. – М.: Просвещение, 1961. – 239 с.

19. Абульханова-Славская К.А. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / К.А. Абульханова-Славская; под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 576 с.

20. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. №5. – С. 34-42.

21. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр., перераб. – Москва: Логос, 2009. – 384 с.

22. Склярова О.Н. Профессионально-личностные компетенции будущего военного специалиста, формируемые в процессе самостоятельной деятельности курсанта // Современное педагогическое образование, № 5. 2021. – С.145-148.

23. Рахимова Н.Х. Понятие дидактической единицы и методология выбора дидактических единиц по русскому языку в колледжах / Н.Х. Рахимова//Молодой ученый. 2016. №6.– С.805-807. –[URL:https:// moluch.ru/archive/110/27204/](https://moluch.ru/archive/110/27204/) (дата обращения: 24.02.2024).

24. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога – Издательство: ЭКСМО. Серия: Библиотека словарей, 2010. 656 с. Язык: Русский. Формат: rtf, fb2 / rar. Размер: 10,98 Мб.

25. Федорова М.А. Самостоятельная деятельность обучающихся в контексте образовательных парадигм [Электронное издание]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-deyatelnost-obuchayuschih-sya-v-kontekste-obrazovatelnyh-paradigm>.

26. Склярова О.Н. Психолого-педагогическая проблема самостоятельной деятельности обучающегося в инфокоммуникационной профессионально-образовательной среде / О.Н. Склярова // Современные проблемы науки и образования. 2017. №6.;URL:<https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27168> (дата обращения: 20.02.2024).

27. Склярова О.Н. Формирование профессионально-образовательной среды при обучении курсантов неязыковых военных вузов иностранному языку. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2017. 220 с.

28. Склярова О. Н. Активизация самосовершенствования курсантов неязыковых вузов по овладению профессиональным тезаурусом иностранного языка / О.Н. Склярова // Вестник Воронежского института ФСИН России. 2017. № 1 – С.230-234.

29. Формы тестовых заданий. Разработка тестов. – URL:https://studme.org/342420/pedagogika/formy_testovyh_zadaniy_razrabotka_testov (дата обращения 11.02.2024).

УДК 81

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭКСПРЕССИВНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

В.А. Федоров¹, В.И. Гревцова², Ю. А. Юрченко³

¹Воронежский государственный технический университет,

^{2,3}Сочинский институт (филиал) РУДН

Email: russia.fedorov@mail.ru¹, vera-grevtsova@mail.ru²,
yuriseminar23@gmail.com³

***Аннотация:** в статье анализируются цели, виды, функции рекламного текста, лингвистические средства экспрессивности, виды экспрессивности в англоязычном рекламном тексте, раскрывается понятие экспрессивность.*

***Ключевые слова:** рекламный текст, лингвистические средства выразительности текста, средства побуждения, средства экспрессивности.*

Рекламный текст в современной массовой культуре играет огромную роль, так как оказывает существенное влияние на сознание потребителей и обладает специфическими признаками, функциями и характеристиками, которые позволяют рассматривать данный вид текста как самостоятельную категорию в современной лингвистике.

Применение средств экспрессивности в рекламном тексте основано на необходимости создания побудительного эффекта у получателя рекламного сообщения и для получения определенного отклика у получателей сообщения, для повышения степени побуждения потребителя к покупке товаров или услуг.

Исследование посвящено выявлению и анализу лингвистических средств экспрессивности в англоязычном рекламном тексте. В рамках исследования необходимо раскрыть понятие, признаки и функции рекламного текста.

Рекламный текст является прямым продуктом средств массовой информации и представляет собой один из наиболее мощных современных каналов трансляции информации массовой культуры. Рекламный текст передается получателю средствами массовой информации. Рекламный текст, как самостоятельная категория текста в лингвистике

характеризуется наличием структуры, логической последовательности и смысловой завершенности. Кроме того, выделение рекламного текста в самостоятельную категорию в лингвистике обусловлено наличием самостоятельных характеристик, признаков и функций, отличающих его от других видов и разновидностей текста; его нельзя включить в другие классификации, так как данный вид текста имеет свою специфику.

Основной целью рекламного текста является не просто коммуникативная, но побудительная цель, что и является ключевым отличием данного вида текста. Кроме того, рекламный текст отличается свойствами, которые характерны только для данного вида текста, что и позволяет выделять данный вид текста в самостоятельную лингвистическую категорию: рекламный текст отличается четкой структурированностью, рекламный текст демонстрирует логическую последовательность, рекламный текст отличается смысловой завершенностью.

Следует отметить, что изучение рекламного текста необходимо осуществлять в рамках коммуникативно-прагматической лингвистики, так как данный вид текста совмещает несколько разных направлений.

Сложности в изучении рекламного текста на современном этапе обусловлены тем, что единого определения «рекламный текст» в лингвистике нет. Некоторые лингвисты, в частности Е.А. Песоцкий считают, что рекламный текст может быть определен в рамках лингвистического исследования, как вид текста, содержащего рекламную информацию[11]. Данное определение нельзя считать достаточным, так как содержание рекламной информации не определяет свойства, признаки и характеристики рекламного текста.

Другие ученые, в частности, Л.А. Баркова, отмечают, что рекламный текст представляет собой коммуникативную единицу, которая функционирует только в сфере маркетинговых коммуникаций. Можно отметить, что и данное определение рекламного текста не отражает свойств и признаков текста [2].

По мнению Е.А. Бочарниковой, рекламный текст – особый вид текста средств массовой коммуникации, обладающий повышенной побудительной функцией [4].

На основании основных свойств рекламного текста, можно предложить определение данного вида текста, как самостоятельной лингвистической категории. Рекламный текст представляет собой сложный жанр, имеющий основной целью донесение сообщения до потребителя и побуждение к действию, рекламный текст отличается четкой структурированностью, логической последовательностью и смысловой завершенностью.

Можно выделить основные признаки рекламного текста, позволяющие отличать данный вид текста от других видов.

– Рекламный текст содержит информацию об определенном объекте, товаре, услуге, социально-значимом явлении.

– Рекламный текст направлен на реализацию определенных действий, ожидаемых от получателя рекламного сообщения.

– Рекламный текст предназначен для определенной целевой аудитории, для определенного круга лиц (потребителей товаров и услуг)

– Рекламный текст формирует интерес к товарам, услугам и социально-значимым явлениям

О.П. Давыдова и П.Н. Эмирсалиева утверждают, что рекламный текст сочетает в себе апеллятивно-репрезентативные и эмоциональные функции. Следовательно, рекламный текст сочетает виды свойств, которые характерны для разных видов текста, в частности, следующие свойства: репрезентативные свойства (представление информации); апеллятивные свойства (формирование интереса у адресата); воздействующие свойства (побуждение адресата к совершению определенных действий) [6].

В связи с основной побудительной функцией, рекламный текст обладает определенными признаками, отличающими данный вид текста от других: логичность речевого сообщения, доступность речевого сообщения для понимания, точность речевого сообщения, образность передачи информации, субъективность (направленность на потребителя).

Следует отметить, что изучением особенностей, функций и признаков рекламного текста занимались многие ученые лингвисты, при этом рекламный текст по-разному определяется в различных подходах.

Как подчеркивает Е.А. Кораблева, такого рода подходы были основаны на постулате, что реклама является совокупностью средств и методов оповещения потребителей о товаре, об услуге, о социальном явлении, что и является предметом интереса к рекламному тексту в коммуникативно-прагматической лингвистике [8].

В современной лингвистике особый интерес вызывают не просто лингвистические средства, но типологизация, то есть виды средств, при помощи которых рекламный текст побуждает покупать товары и услуги.

Рекламный текст направлен на выполнение совершенно четко очерченных целей и функций, в частности: рекламный текст должен довести сообщения о товарах или услугах до потребителя (до целевой аудитории); рекламный текст должен вызывать желание у потребителя купить рекламируемые товары или услуги; рекламный текст должен обладать силой побуждения потребителя к покупке рекламируемых товаров или услуг; рекламный текст должен обладать смысловым содержанием для формирования доводов, обосновывающих, почему потребитель должен купить рекламируемые товары или услуги.

По мнению ученых, в частности, В. В. Алешиной, рекламные тексты выполняют различные функции, однако ключевой функцией данного вида

текста всегда будет воздействие сообщения на потребителя. Функция воздействия проявляется в различных направлениях в рекламном тексте[1].

– Функция воздействия – функция языка, реализуемая с помощью всего арсенала лингвистических средств выразительности (включая экспрессивность, как самое сильное средство)

– Функция воздействия – функция массовой коммуникации, реализуемая с применением особых медиа-технологий, характерных для определенного средства массовой информации.

Следовательно, основной функцией рекламного текста является функция воздействия, которая может быть реализована в двух направлениях:

воздействие на потребителя может достигаться посредством современных видео, аудио и других технологий (хорошо известны последние примеры 3D-рекламы, использование голограмм и других специальных эффектов, которые очень мощно воздействуют на потребителя);

воздействие на потребителя может достигаться при помощи лингвистических средств выразительности, в частности, экспрессивности. Рекламный текст всегда должен обладать повышенной эффективностью, следовательно, демонстрировать выразительность и экспрессивность.

Некоторые ученые, например, Т.Г. Добросклонская, выделяют первичные и вторичные функции рекламного текста.

– Коммуникативная функция, которая позволяет рекламному тексту передать определенную информацию адресату.

– Регулятивная функция, которая позволяет рекламному тексту оказывать влияние на адресата.

– Обобщающая функция, которая способствует определению поедения адресата, как покупателя товара или услуги.

Первичные функции являются ключевыми в выполнении основной цели – побуждения потребителя к совершению покупки товаров или услуг.

Вторичные функции рекламного текста позволяют осуществить организацию рекламного текста [7].

– Эмотивная функция, которая направлена на эмоциональную сферу человека и формирует образ рекламируемого товара или услуги.

– Эстетическая функция, которая направлена на способность человека чувствовать красоту и гармонию.

– Контактующая функция, которая направлена на прямое обращение к потребителю, как к партнеру по взаимодействию.

Вторичные функции рекламного текста являются сопутствующим и позволяют усилить побуждение получателя к действию.

Раскрыв определение рекламного текста, описав его первичные и вторичные функции необходимо проанализировать его структуру, элементы и лингвистические средства, используемые для осуществления функции воздействия.

Рекламный текст, по мнению Е.А. Песоцкого, включает основные элементы, характеризующиеся существенным отличием: заголовок рекламного текста, основной рекламный текст, эхо-фраза, представляющая собой рекламный лозунг-слоган [11]:

Каждый элемент выполняет четко очерченные функции. С учетом разных функций элементов рекламного текста можно предположить, что в каждом элементе будут эффективными различные средства выразительности и экспрессивности текста. Необходимо представить основные элементы рекламного текста и применяемые в каждом элементе средства

– Заголовок привлекает внимание к тексту, заинтересовывает покупателя. Рекламный заголовок должен содержать рекламное обращение к потребителю и главный рекламный аргумент, который развивается в основном рекламном тексте.

– Основной рекламный текст выполняет обещания, данные потребителю при помощи рекламного заголовка – представляет собой перечень выгод, характеристик, аргументов, доказательств.

– Эхо-фраза рекламного текста является завершающим элементом рекламного текста. Эхо фраза (слоган) представляет собой фразу, выражающую основную мысль рекламного текста. Вышеупомянутые функции и цели рекламного текста с учетом главного условия – краткости рекламы – и вызвали необходимость использования целого набора лингвистических средств: средств выразительности текста, средств побуждения, средств экспрессивности и других средств.

Одним из основных средств является экспрессивность рекламного текста, как одно из самых сильных средств выразительности.

Необходимо выделить различные виды средств, применяемых в каждом элементе рекламного текста:

– в заголовке рекламного текста обычно применяются лингвистические средства экспрессивности, позволяющие максимально привлечь внимание потенциальных потребителей;

во вступлении рекламного текста обычно применяются стимулирующие средства, вызывающие интерес потребителей;

в основной части рекламного текста обычно предоставляется информация о товарах и услугах, рекламируемых в тексте;

в заключение рекламного текста (эхо-фразе, слогане) обычно применяются лингвистические средства экспрессивности, оказывающие максимальное воздействие на получателя рекламного сообщения и

побуждающие потенциальных потребителей к покупке товаров и услуг. Следовательно, применение лингвистических средств экспрессивности в большей мере будет выявлено в заголовке и в эхо-фразе, в слогане.

Современная реклама отличается специальными визуальными и аудиальными эффектами, компьютерной графикой и другими современными технологиями, воздействующими на сознание потребителей.

При этом также следует подчеркнуть, что специальные аудио и видео эффекты не выполняют полностью функцию побуждения к покупке. Как показывают исследования, именно лингвистические средства играют основную роль в формировании рекламного текста.

Э.О. Цыбенко и Н.В. Ковальчук, рассматривая рекламный текст, утверждают, что он содержит специфичное речевое сообщение, содержащее призыв потенциальных потребителей к покупке. Изучение лингвистических средств, при помощи которых осуществляется призыв к покупке товаров или услуг и вызывает особый интерес в лингвистике [14].

На выбор и применение лингвистических средств экспрессивности оказывают влияние обязательные характеристики рекламного текста:

рекламный текст должен отличаться простотой и понятностью для большинства потенциальных потребителей, следовательно, лингвистические средства экспрессивности должны сочетаться с простотой текста;

рекламный текст должен содержать репрезентативную часть, то есть определенную информацию о рекламируемых товарах и услугах, следовательно, лингвистические средства экспрессивности не должны противоречить или заслонять важную информацию;

рекламный текст должен содержать преимущества и уникальность рекламируемых товаров или услуг, следовательно, лингвистические средства экспрессивности должны подчеркивать преимущества товаров и услуг;

рекламный текст должен быть гибким, легко изменяться в зависимости от изменения характеристик товаров или услуг, следовательно, лингвистические средства экспрессивности также должны быть гибкими и иметь возможность измениться при изменении самого текста;

рекламный текст должен обладать выразительностью, влияющими на сознание потребителей, и побуждать к покупке, то есть лингвистические средства экспрессивности должны быть побудительными.

Т.М. Крючкова предполагает, что с учетом перечисленных обязательных характеристик рекламного текста, в таком тексте может применяться несколько видов лингвистических средств экспрессивности. Например: фонетические средства экспрессивности, морфологические средства экспрессивности, синтаксические средства экспрессивности,

стилистические средства экспрессивности, орфографические средства экспрессивности, специальные средства экспрессивности и другие виды средств[9].

Г.В. Слукина считает, что можно выделить особенности англоязычного рекламного текста, оказывающие влияние на выбор лингвистических средств экспрессивности [12]:

– Эмоционально окрашенная лексика в рекламном тексте не должна превалировать над логическими доводами.

– Реклама должна формировать у потребителя чувство значимости, принадлежности к избранному кругу, давать ощущение того, что пользуясь этим товаром, человек выше тех, кто использует другие товары.

– В англоязычной рекламе почти всегда присутствуют слова-сигналы к действию: Покупайте или Продается.

– Вербализация (выражение мысли с помощью слов) предшествует созданию образа, поэтому англоязычная реклама в большей степени основана на хорошо написанном тексте и имеет яркий слоган.

Ведущей целью применения различных лингвистических средств является направленность рекламного текста на передачу сообщения. При этом, по мнению ученых, в частности, О.П. Давыдовой и П.Н. Эмирсалиевой, каждый элемент рекламного текста выполняет собственные функции, что оказывает прямое влияние на выбор и применение лингвистических средств экспрессивности. Функции элементов рекламного текста, следующие [6]:

заголовок рекламного текста выполняет функции привлечения внимания и побуждение интереса потенциальных потребителей, в заголовке поэтому применяются средства экспрессивности, усиливающие побуждение;

слоган рекламного текста выполняет функцию идентификации товаров и функцию убеждения в необходимости совершить покупку данных товаров, поэтому в слогане в основном применяются средства экспрессивности для усиления убеждения в покупке;

основной рекламный текст выполняет функцию аргументации (доказательства) совершения покупки, в элементе передачи информации средства экспрессивности употребляются реже всего;

эхо-фраза выполняет функцию заключения, резюмирует основную мысль, заложенную в рекламном тексте, и придает завершенность всему рекламному сообщению, в заключение применяются средства экспрессивности только для завершения логичности сообщения.

В частности, в рекламном тексте, направленном на рекламу машины Toyota «I love what you do for me – Toyota!» можно четко увидеть лексические средства экспрессивности – олицетворение. Слоган можно перевести как «Мне нравится, что ты делаешь для меня – Тойота», причем

олицетворение помещено именно в эхо-фразу, в заключительную часть текста [20].

Примером применения средств экспрессивности в заголовке может быть рекламный текст для джинсов Lee: «Lee. The jeans that built America». Можно увидеть применение такого лексического средства экспрессивности, как метафора, причем средство экспрессивности не просто помещено в заголовок, но совпадает с названием рекламируемого товара, что усиливает побуждение [19].

Таким образом, можно прийти к заключению, что именно направленность рекламного текста на доведение сообщения до потребителя, направленность рекламного текста на побуждение потребителей к совершению определенных действий (совершению покупки) может быть осуществлена только при помощи лингвистических средств экспрессивности, при помощи которых осуществляется доведение и побуждение.

В рамках исследования необходимо более конкретно рассмотреть понятие экспрессивности, которое является одним из наиболее сложных явлений для изучения в современной лингвистике. Сложности в изучении экспрессивности заключаются в том, что в лингвистических исследованиях до сих пор не определено понятие «экспрессивности». Экспрессивность рассматривается через родственные, но не тождественные понятия «эмоциональности», «образности», «оценочности», «интенсивности». Следует подчеркнуть, что понятие «экспрессивности» не является тождественным перечисленным понятиям и другим родственным явлениям.

Экспрессивность представляет собой совершенно самостоятельную лингвистическую категорию, обладающую признаками и средствами, но она не тождественна эмоциональности или эмотивности. Экспрессия в целом означает особый способ выражения мыслей и чувств, однако и понятие «экспрессия» не тождественно понятию «экспрессивность».

Отличия экспрессивности, как самостоятельной лингвистической категории, заключаются в том, что эмотивность напрямую связана с выражением чувств и ощущений, экспрессивность же связана с восприятием и представлением. Эмотивность позволяет усилить выражение чувств в высказывании, экспрессивность же обладает усиливающим воздействием и усиливает высказывание, что и применяется в рекламном тексте.

Как отмечает А.А. Шишкина, экспрессивность может быть определена, как совокупность признаков единиц языка, которые обеспечивают способность языковых единиц выступать в коммуникативном акте, как средство субъективного выражения отношения к содержанию или адресату речи. Экспрессивность в большей мере связана

с понятием интенсивности, и отличается от понятий эмотивности и оценочности в языке [15].

Экспрессивность достаточно легко отличить в тексте посредством сравнения с номинативным словом, нейтральным. В частности, глагол «пить» является нейтральным, номинативным и не обладает экспрессивными свойствами, поэтому применение данного глагола не вызывает определенных эмоций и не побуждает к действию. Экспрессивным будет глагол, например, «упиваться», который обладает силой воздействия на создание. Таким образом, в некотором роде, экспрессивность усиливает обычные, номинативные, обозначения действий и явлений в языке.

Экспрессивность в рекламном тексте выполняет основные функции, посредством лингвистических средств экспрессивности и выражает отношение автора рекламного текста к сообщению, заложенному в тексте.

В целом экспрессивность, по мнению Е.А. Баженовой встречается практически в любом рекламном тексте и посредством экспрессивности достигается побуждение потребителя к покупке товаров и услуг.

Основными свойствами экспрессивности, обуславливающими применение средств экспрессивности в рекламном тексте, являются [3]:

- способность выступать, как основной посыл в коммуникативном акте;
- способность передавать отношения автора сообщения к потребителю.

Применение средств экспрессивности в рекламном тексте обусловлено факторами коммуникативной ситуации. Коммуникативная ситуация включает намерения адресата, с которыми автор рекламного текста вступает во взаимодействие с потенциальными получателями сообщениями. Кроме намерений адресата в коммуникативном акте присутствует лингвистический и экстралингвистический контекст. В рамках лингвистического контекста и применяются лингвистические средства экспрессивности.

Т.М. Крючкова утверждает, что экспрессивность следует рассматривать на уровне единиц лексико-семантического уровня. Именно на лексико-семантическом уровне экспрессивная функция развивается и закрепляется за лексико-семантическими вариантами многозначного слова в результате вторичной номинации. В частности, если первичной номинацией обозначения действия является «to run» (бежать), усиление действия будет «to rush» (нестись), что изменяет лексико-семантическое значение слова. В таком случае «экспрессивность» в большей мере совпадает с явлением «интенсивности» в лингвистике [9].

На возникновение экспрессивности, по мнению Н.А. Лукьяновой воздействуют свойства коммуникативной ситуации: намерения говорящего, лингвистический и экстралингвистический контекст коммуникативного акта. Экспрессивность, как компонент лексико-

семантического значения в узком понимании конкретизируется, как усилительная экспрессивность. Экспрессивность представляет собой семантико-стилистическую единицу текста, являющейся средством выражения отношения автора сообщения к получателю в рамках осуществления коммуникативного акта [10].

При таком подходе языковые единицы по критерию воздействия на получателя сообщения в коммуникативном акте и по критерию побуждения к действию могут быть представлены в двух основных категориях:

языковые единицы, являющиеся носителями экспрессивности;
нейтральные языковые единицы.

В рекламном тексте очень редко используются нейтральные единицы, так как нейтральные или номинативные значения не совпадают с самими функциями и целями данного текста. В рекламном тексте применяются только экспрессивные языковые единицы, усиливающие значение и усиливающие побуждение к действию.

Целью экспрессивности в рекламном тексте выступает определенное сочетание различных средств – эмоциональность, оценочность, интенсивность и образность текста, что обуславливает повышение силы высказывания.

Кроме того, как утверждает А.А. Шишкина, можно выделить экспрессивно-стилистические значения слов, которые выступают как экспрессивно окрашенные синонимы нейтральных (номинативных) языковых единиц в рекламном тексте. Следовательно, можно выделить различные группы слов в зависимости от элемента, несущего экспрессивность: экспрессивная оценка заключена в самом значении слова; экспрессивную оценку несут переносные значения слова; экспрессивная оценка содержится в суффиксах[15].

Следует учитывать, что контекст окончательно определяет экспрессивную окраску рекламного текста. Несмотря на важность контекста и применения других средств, ключевым является анализ языковых средств, при помощи которых экспрессивность выражается в рекламном тексте. В.К. Харченко полагает, что формальными ресурсами экспрессивности являются фонетический состав слов или фразеологизмов, аллитерация, добавочное ударение, необычный интонационный рисунок предложения, нарушение стандартного порядка слов, ритм речи, также специальные словообразовательные средства [13].

Однако интерес в лингвистике представляет выявление видов лингвистических средств экспрессивности, позволяющих составить классификацию, которая позволит существенно расширить методические основы коммуникативно-парадигматической лингвистики.

В связи с формальной и смысловой неоднородностью средств экспрессивности выделяются следующие виды единиц: экспрессивно-фонетические единицы, экспрессивно-морфологические единицы, экспрессивно-лексические единицы, экспрессивно-фразеологические единицы, экспрессивно-синтаксические единицы языка.

По мнению В.В. Виноградова экспрессия всегда субъективна, характерна и личная, предметно-логическое значение каждого слова окружено особой экспрессивной атмосферой. Под экспрессивностью понимается свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутренне состояние говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление текста.

Можно соответственно выделить не только различные виды экспрессивности, но различные уровни экспрессивности, и на разных уровнях будут применяться различные виды экспрессивности в рекламном тексте. Е.А. Кораблева полагает, что можно выделить различные виды экспрессивности, используемые при создании рекламного текста [8].

Фонетическая экспрессивность, представляет собой такой вид экспрессивности, средствами которой является фонетические средства при создании рекламного текста. К фонетическим средствам экспрессивности относятся фонетическая компрессия, аллитерация, ритм, рифма и др.

Морфологическая экспрессивность представляет такой вид экспрессивности, при которой применяются морфологические средства, в основном применяются морфологические повторы и апокопа. В частности, при рекламе косметических средств рекламный текст «More defined. More conditioned. More beautiful» основан на морфологическом повторе «more».

Лексическая экспрессивность представляет собой вид экспрессивности, при котором преимущественно применяются лексические средства. К лексическим средствам экспрессивности относятся метафора, олицетворение, гипербола (усиление). Гипербола применяется очень часто в рекламных текстах, так как способствует повышению стимулирования к действию. В частности, в рекламе чая Tetley применяется существенное усиление «A cup of Tetley and you're ready for any thing!», что побуждает потребителя рекламного текста считать, что чашка чая означает буквально готовность ко всему [17].

Фразеологическая экспрессивность представляет вид экспрессивности рекламного текста, в котором используются фразеологические единицы с особым использованием, когда происходит трансформация фразеологизмов.

Синтаксическая экспрессивность применяется в рекламном тексте чаще всего, к синтаксическим средствам экспрессивности относятся парцелляция, параллельные конструкции, риторический вопрос, антитеза и

лексический повтор. В частности, парцелляция (искусственная разбивка предложения на короткие отрезки) существенно усиливает воздействие рекламного текста. В примере рекламы косметических средств *Vonne Bell* рекламный текст представлен отдельными отрезками «*Vonne Bell. Beautiful. Colorful. You*», что существенно усиливает побуждающее воздействие на потребителя.

Грамматическая экспрессивность представлена достаточно широко грамматическими средствами экспрессивности в рекламном тексте.

Синтаксическая экспрессивность в рекламном тексте создается с помощью синтаксических форм, среди которых стилистические фигуры, эмоциональные конструкции, эллиптические суждения и другие средства.

Следует отметить, что в современном рекламном тексте применяется особое грамматико-стилистическое направление – экспрессивный синтаксис, который существенно усиливает воздействие на потребителя рекламы.

В рекламном тексте применяются все перечисленные виды экспрессивности, причем, для каждого вида экспрессивности применяются соответствующие лингвистические средства экспрессивности.

В целом можно выделить четыре типа реализации экспрессивности в зависимости от характера используемых в коммуникативном акте языковых единиц и характеристик коммуникативной ситуации.

– системно-языковые носители экспрессивности используются в экспрессивном контексте, реализуется внутрисистемная экспрессивность;

– системно-языковые носители экспрессивности используются в нейтральном контексте, происходит контекстуальная утрата экспрессивности;

– системно-нейтральные единицы обретают соответствующее качество экспрессивности в экспрессивном контексте, в данном случае реализуется контекстуальная экспрессивность;

– системно-нейтральные единицы используются в нейтральном контексте, в данном случае реализуется нулевая экспрессивность.

Г.В. Слукина, обращаясь к экспрессивности, утверждает, что очень важно понять задачу. Основной задачей экспрессивности считается выражение или стимуляция субъективного отношения к сказанному [12].

При этом со стороны передающего послание задачей рекламного текста является сильное выражение чувств, эмоций, впечатлений и настроений, также оценивание, наделение высказывания эмоциональной силой, достижение образности и создание эстетического эффекта.

Важно, чтобы применяемые лингвистические средства экспрессивности англоязычных рекламных текстов повышали эмоциональность и выразительность и выполняли основную цель – побуждение к действию,

В рамках типологизации лингвистических средств экспрессивности можно группировать средства экспрессивности по разным признакам и критериям. В частности, Гальперин И.Р. предлагает выделять три группы выразительных средств и стилистических приемов[5]:

– фонетические средства экспрессивности включают такие средства, как: аллитерация, ритм, ономапопея, рифма;

– лексические средства экспрессивности включают такие средства, как: метафора, эпитет, сравнение, гипербола, ирония, каламбур, метонимия, оксюморон, эвфемизмы, клише, поговорки и пословицы, антономазия, эпиграммы, устойчивые фразы, аллюзии и другие средства;

– синтаксические средства экспрессивности включают такие средства, как: стилистическая инверсия, повторения, обособление, градация, антитеза, эллипсис, перечисления, параллельные конструкции, риторический вопрос.

Другие ученые, в частности, В.В. Алешина, выделяют другие виды средств: тропы, метафора, гипербола, сравнение, олицетворение, аллегория и другие средства[1].

При этом отдельно выделяются средства выразительности. Выразительные средства экспрессивности англоязычных рекламных текстов увеличивают эффективность речи и увеличивают эмоциональность: эпифора, анафора, антитеза, риторический вопрос.

Экспрессивность англоязычных рекламных текстов достигается с помощью использования стилистически окрашенной лексики – фразеологизмов, эпитетов, жаргонизмов, неологизмов, историзмов.

Следует также понимать, что лингвистические средства экспрессивности не только украшают текст, но и упрощают понимание рекламного текста и существенно увеличивают эффективность рекламного текста, усиливая побуждение и придавая тексту особенную стилистику.

Однако излишнее или напрасное употребление лингвостилистических средств экспрессивности в рекламных текстах искажает точное, логичное изложение мысли, разумное употребление увеличивает результат наилучшего восприятия рекламных текстов. Все многообразные средства выразительности рекламных текстов должны смотреться в рекламе органично.

Таким образом, можно прийти к общему заключению, что экспрессивность представляет собой систему используемых в рекламном тексте лингвистических средств, которая дает возможность выразительно представить рекламируемый продукт и эффективно влиять на сознание потенциального потребителя, побуждая потребителя к действию. Экспрессивность является одной из основных категорий рекламного текста, определяющих прагматико-коммуникативную сущность.

Лингвистические средства экспрессивности обрамляют денотат рекламы, склонный быть заинтересованным конкретным адресатом. Именно от рекламодателя зависит использование экспрессивных языковых средств в момент написания и формирования определенного рекламного текста. Употребление системных экспрессивных средств усиливает общий экспрессивный тон рекламы, так как реклама имеет коммуникативную цель и прагматическое назначение – эмоциональное заражение потребителя.

Исследования рекламного текста в рамках коммуникативно-парадигматической лингвистики позволяют утверждать, что в современном рекламном дискурсе из-за перенасыщенности рынка одинаковыми товарами и услугами существенно усиливается необходимость применять экспрессивность при составлении и формировании рекламных текстов.

Проведение практического анализа лингвистических средств экспрессивности в англоязычном рекламном тексте необходимо с учетом различных видов экспрессивных слов, применяемых в рекламном тексте. Кроме изучения различных лингвистических средств экспрессивности в рекламном англоязычном тексте на лексическом уровне можно выделить различные виды применяемых экспрессивных слов:

- собственно-экспрессивные слова, в семантической структуре которых ведущая роль принадлежит коннотативному компоненту значения, представленному ярко выраженными семами интенсивности, эмоциональности, оценочности и стилистической отнесенности;

- эмоционально-экспрессивные слова, коннотативный компонент которых включает в себя выраженные семы эмоциональности, оценочности и стилистической отнесенности. Эмоциональные обращения, в которых эмоциональность поглощает все остальные компоненты значения;

- образно-экспрессивные слова, в семантическую группу которых помимо денотативных и коннотативных эмоционально-оценочных сем, входит выраженная сема образности (слова с яркой внутренней формой);

- экспрессивно-стилевые слова, в семантической структуре которых особую значимость имеет компонент стилиевой отнесенности, подкрепленный семами эмоциональности и оценочности;

- лингвистическим механизмом экспрессивности является, отклонение от стереотипов в использовании языковых единиц различных уровней.

Рассмотрев теоретическую базу понятий рекламного текста, его структуры и элементов, охарактеризовав виды лингвостилистических особенностей рекламного текста, считаем необходимым подтвердить теоретическое исследование анализом практических примеров на основе англоязычных рекламных текстов.

1. Практическое исследование лингвистических средств экспрессивности в англоязычном рекламном тексте проводилось посредством применения сплошного лингвистического анализа. В рамках анализа выделялись рекламные англоязычные тексты, публикуемые в печатных изданиях, в электронных изданиях, в сети Интернет. Материалом исследования выступили англоязычные рекламные тексты из популярных журналов, газет, интернет-источников: Reader's Digest, Cosmopolitan, Economist, Daily Mail и другие издания [16,17,18,19,20, 21].

Практический анализ позволил выделить применение в рекламных текстах различных видов лингвистических средств, представленных и описанных в теоретической части настоящей работы.

В фонетических средствах экспрессивности англоязычного рекламного текста применяются разные средства, в частности, фонетическая компрессия.

Рекламный текст «You're going to like us», «Мы тебе точно понравимся», содержит фонетическую компрессию, где вместо правильного «You are» употребляется «You're», что делает текст более приближенным к слушателю. Передать данное средство на русский язык невозможно.

В фонетических средствах экспрессивности рекламного текста часто применяется такое средство, как аллитерация.

Рекламный текст «Cool to the core», «Охлаждает до глубины души» использовался для рекламы напитка Nestea. В тексте применяется аллитерация, специально применяются слова, начинающиеся на букву С. Рекламный текст «Today Tomorrow Toyota» использует аллитерацию, как фонетическое средство экспрессивности, все слова в предложении начинаются на букву Т, что повышает выразительность текста. В русском варианте данный вид экспрессивности не передается. Рекламный текст применяется для русской рекламы машины Лексус, в тексте все буквы начинаются на С. При переводе как «Страстное Стремление к Совершенству», аллитерация передается на русский язык.

Можно встретить примеры англоязычного рекламного текста, где фонетические средства экспрессивности передаются на русский язык. В фонетических средствах экспрессивности англоязычного рекламного текста часто применяется такое средство, как ритм и рифма.

В приведенном примере англоязычного рекламного текста «I'm only here for the beer», как можно увидеть, в английском языке слова «here» и

«beer» образуют рифму, в результате рекламный текст звучит, как строчка стихотворения, что повышает экспрессивность текста.

Реклама компьютеров Apple Macintosh «Macintosh. It Does More. It Costs Less. It's that Simple» на английском языке звучит в ритме стихотворения, хотя слова в тексте не рифмуются, однако чередование слова «It» создает эффект ритмичности, что повышает экспрессивность рекламного текста.

В рамках фонетических средствах экспрессивности англоязычного рекламного текста применяется такое средство, как звукоподражание.

В рекламном тексте «AMP. Mmmm. Energy», которое можно перевести на русский язык, как «АМП. Мммм. Энергия» применяется фонетическое средство экспрессивности звукоподражание. Звуки в приведенном рекламном тексте подбираются таким образом, что звук ассоциируется с названием производителя. Звучание слова «АМП» совпадает с протяженным звуком «мммм», что повышает экспрессивность данного примера рекламного текста.

В рамках фонографических средств экспрессивности англоязычного рекламного текста применяется такое средство, как пунктуационные знаки.

Рекламный текст «Crysler. Drive = Love» примерно на русский язык можно перевести, как «Крайслер. Вести = Любовь», используется грамматически применение пунктуационных знаков. Для повышения экспрессивности англоязычного рекламного текста применяется знак «=», что можно понимать, как «Crysler + Drive = Love»[18]. Данный подход существенно повышает экспрессивность англоязычного рекламного текста. Применяются и другие виды пунктуационных знаков в рекламном тексте. Примененные в тексте рекламы «Jaguar. Grace... space... pace», что можно перевести, как «Ягуар. Грация... простор... темп» пунктуационные знаки «...» служат средством повышения экспрессивности. Произношение текста позволяет сделать паузу, что сопровождается эмоциональным настроением.

Для повышения экспрессивности англоязычного рекламного текста используются фонетические и фонографические средства: фонетическая компрессия, аллитерация, ритм и рифма, звукоподражание, пунктуационные знаки.

При этом намного чаще, чем фонетические средства, в англоязычном рекламном тексте применяются морфологические средства экспрессивности, которые могут быть разных видов. В частности, в рамках морфологических средств экспрессивности применяются морфологические повторы.

В рекламе Lauder «More defined. More conditioned. More beautiful lashes», «Более четкие. Более увлажненные. Более красивые ресницы»

повторяется слово «more» в начале предложения, причем точки в неполных предложениях поставлены для выразительности.

В тексте рекламы джинсов «Stop wishing. Start living», «Прекрати желать. Начни жить», рекламирующей джинсы, противопоставление «stop» (прекрати, остановись) и «start» (начни) повышает экспрессивность и усиливает воздействие на потребителя. Короткие противоположные команды «Перестань» и «Начни» обладают побудительным мотивом.

Уникальность текста «A bird. A dog. A horse. An idiot» заключается в том, что повторяется артикль «A». Перевод на русский язык данного англоязычного рекламного текста не передает экспрессивность, так как в русском языке нет артиклей «Птица. Собака. Лошадь. Идиот».

В рамках морфологических средств применяется такое средство экспрессивности, как апокопа, которое позволяет применить в конце рекламного текста выпадение одного или нескольких звуков. В тексте англоязычной рекламы Mc Donalds «I'm lovin' it», что переводится как «Мне нравится это» применяется сокращение среднего слова, морфологическое средство – апокопа, для повышения экспрессивности.

В англоязычном рекламном тексте часто применяются лексические средства экспрессивности, которые также могут быть разных видов. В частности, применяются такие средства, как метафора.

В примере рекламного текста машины от компании Мерседес «Engineered to move the human spirit», что переводится как «Сделанная (сконструированная), чтобы пробудить сознание» применяется метафора, переносное значение. Метафора заключается в том, что машина в настоящем смысле никогда не сможет пробудить сознание, пробуждение сознания чаще всего употребляется в саморазвивающемся или религиозном контексте. Можно отметить, что в данном случае метафора применяется для повышения экспрессивности англоязычного рекламного текста. В рекламном тексте «Tchibo. Awaken the Senses», что переводится, как «Чибо. Пробуждает чувства» экспрессивность достигается при помощи метафоры в отношении кофе, которое может пробудить чувства. Разумеется, подобный прием существенно повышает экспрессивность текста, метафора воздействует на чувство патриотизма получателей рекламы и усиливает значимость.

Реклама машины «Unleash a Jaguar» дословно переводится, как «Выпусти ягуара на волю», применяется лексическое свойство экспрессивности олицетворение, которое воздействует на потребителя и позволяет совместить свойства неодушевленного предмета с одушевленным. Олицетворение проявляется в том, что получатель рекламы ожидает получить от машины Ягуар силу живого ягуара, который, как известно, является одним из самых быстрых животных на земле. Свойства животного переносятся на неодушевленный предмет –

машину. Использование олицетворения объясняется тем, что оно обладает высокой выразительностью.

В рамках лексических средств повышения экспрессивности в англоязычном рекламном тексте часто применяется гипербола, которая является одним из наиболее сильных средств экспрессивности и представляет собой преувеличение. Рекламный текст с применением гиперболы основан на преувеличении свойств товара. В гиперболах часто употребляется высшая степень сравнения – best (лучший), biggest (самый большой), finest (самый прекрасный) и другие – что является основным приемом преувеличения свойств продукции.

В рекламе туалетной воды от Calvin Klein текст «Eternity – love, sweet love» переводится «Вечность – любовь, сладкая любовь – аромат», применяется существенное преувеличение. Повтор слов в «love, sweet love» является приемом экспрессивности и позволяет пережить возвышенное чувство. Атрибут «sweet» является экспрессивным и усиливает значение главного слова Love, придавая приятное, мелодичное звучание. В результате применения гиперболы, как можно увидеть, существенно повышается экспрессивность рекламного текста.

В рекламном англоязычном тексте часто применяются синтаксические лексические средства. В рамках синтаксических средств экспрессивности текста могут применяться односоставные предложения, намеренное расчленение связанного текста на самостоятельные отрезки, что придает тексту ритмичность. Разбитое предложение звучит, как речетатив. В приведенном рекламном тексте рекламы машины Шевроле «Chevrolet. An American Revolution» грамматически не требуется употребление двух предложений. Однако для повышения экспрессивности текст разбит на два односоставных предложения и переводится, как «Шевроле. Американская революция». После точки возникает естественная пауза, что повышает экспрессию выражения, и в целом повышается выразительность текста[18].

В рамках синтаксических средства экспрессивности в англоязычном рекламном тексте применяется такое средство, как парцелляция.

В рекламном тексте «BonneBell. Beautiful. Colorful», что переводится, как «БонниБелл. Красивая. Красочная. Ты». Разбивка предложения на искусственные отрезки имеет сильный эффект экспрессивности. Каждое отдельное предложение, состоящее из одного слова, легко воспринимается. Также в тексте «Ford. Designed for living. Engineered to last» применение парцелляции позволяет усилить экспрессивность, предложение без парцелляции было бы простой констатацией факта. В приведенном же примере фиксируется значение каждого отрезка рекламного текста.

В рамках синтаксических средства экспрессивности в англоязычном рекламном тексте применяется такое средство, как параллельные конструкции.

В рекламном англоязычном тексте «Take Toshiba, Take the World» в параллельных конструкциях применяется один глагол «take», что переводится, как «Возьми машину. Возьми (покори) весь мир». В рекламном англоязычном тексте «Don't dream it. Drive it!» в конце предложений употребляется параллельная конструкция в виде «it», получается одномерное звучание и на русский язык за счет употребления конструкция «это», получается «Не мечтай об этом! Управляй этим!»[18].

Экспрессивность такого текста повышается, причем в данном случае при употреблении «новые», экспрессивность может быть перенесена и при переводе данного текста на русский язык.

В рамках синтаксических средства экспрессивности в англоязычном рекламном тексте применяется такое средство, как риторический вопрос.

Применение риторического вопроса часто встречается в англоязычном рекламном тексте. В частности, рекламный текст «Have you ever had a bad time in Levi's?», что переводится, как «Тебе когда-нибудь было плохо в джинсах Левис?» предполагает только один вариант ответа. На такой вопрос нельзя ответить отрицательно, и риторический вопрос повышает экспрессивность[18].

Причем в ответе предлагается ответ, очевидно, что рекламируемый товар обязательно изменит жизнь покупателя только к лучшему, таким образом, риторические вопросы существенно повышают экспрессивность англоязычного рекламного текста и усиливают значение рекламы.

В приведенном примере «Isn't it time for a real car?», что переводится на русский язык как «Не пора ли купить настоящую машину?» заложен не только риторический, но и побудительный вопрос. Так как на риторический вопрос нельзя ответить отрицательно, получается, что пора купить новую машину.

В рамках синтаксических средства экспрессивности в рекламном тексте применяется такое средство, как антитеза (противопоставление).

Можно увидеть, что в одном рекламном тексте «Saturn. Like always. Like never before», что переводится, как «Сатурн. Как всегда. Как никогда раньше» заложена антитеза, выражающаяся противопоставлением «always», «всегда» и «никогда», «never before». Экспрессивность повышается за счет противопоставления чего-то, что происходит всегда, и не происходило никогда. Такой текст всегда привлекает дополнительное внимание.

В рамках синтаксических средства экспрессивности в англоязычном рекламном тексте применяется, такое средство, как лексический повтор.

В англоязычном рекламном тексте «The Great Tea from Great Britain» применяется лексический повтор слова «Great», экспрессивность достигается за счет того, что «Great (Великий)» употребляется по отношению к Британии, что очень важно для англоязычной культуры и к чаю, что дает ассоциацию.

Для повышения экспрессивности англоязычного рекламного текста часто используются стилистические средства: парцелляция, параллельные конструкции, риторический вопрос, антитеза, лексический повтор.

Помимо рассмотренных в работе примеров лингвистических средств повышения экспрессивности в англоязычном рекламном тексте могут применяться особые средства, которые имеют собственные параметры.

Специфические (особые) средства экспрессивности могут включать измененные пословицы, поговорки, фразеологизмы.

В рамках особых средств экспрессивности англоязычного рекламного текста применяется такой прием, как обыгрывание фразеологизмов.

В рекламном тексте американского автомобиля Додж (Dodge) применяется измененный фразеологизм «Grab life by the horns», что дословно переводится, как «Возьми жизнь за рога». Приведенный рекламный текст основан на изменении фразеологизма «to take the bull by the horns» («брать быка за рога»). В рекламном тексте заложен смысл, как «Возьми свою жизнь за рога», «Стань хозяином своей жизни», купив данную машину. Фразеологизм основан на том, что Додж выглядит мощно, похож на быка [16].

Проанализировав лингвостилистические средства экспрессивности, представим количественный сравнительный анализ их использования в рекламных текстах.

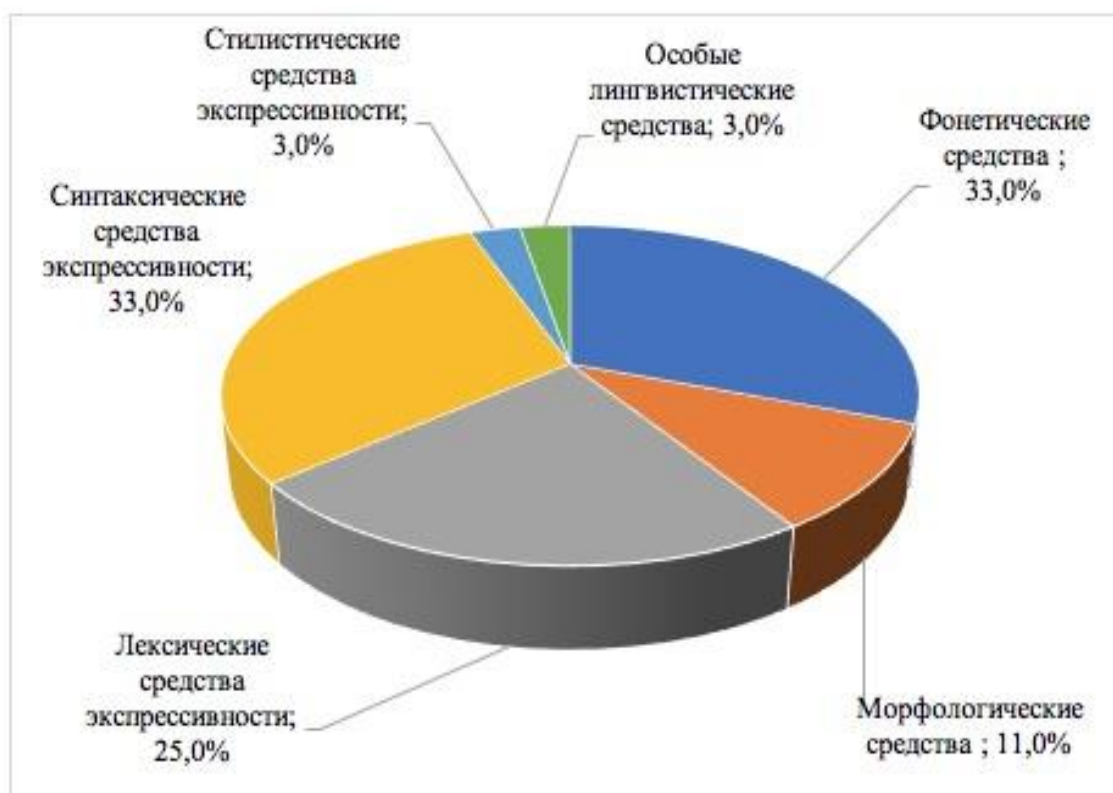
Лингвистические средства экспрессивности в англоязычном рекламном тексте	Количество	Доля, %
Фонетические и фонографические средства экспрессивности	9	25,0
Морфологические средства экспрессивности	4	11,0
Лексические средства экспрессивности	9	25,0
Синтаксические средства экспрессивности	12	33,0
Стилистические средства экспрессивности	1	3,0
Особые лингвистические средства	1	3,0
Всего примеров	36	100,0

Таблица 2.1 – Сравнительный анализ лингвистических средств экспрессивности в англоязычном рекламном тексте

Согласно проведенному анализу можно сделать вывод, что наиболее часто в англоязычном рекламном тексте применяются синтаксические

средства экспрессивности. Доля составляет 33,0 % от общего количества изученных примеров лингвистических средств экспрессивности рекламного текста. В рамках синтаксических средств экспрессивности англоязычного рекламного текста применяются односоставные предложения, парцелляция, параллельные конструкции, риторический вопрос, антитеза. Применение синтаксических средств экспрессивности заметно во многих англоязычных рекламных текстах, данные средства повышают выразительность текста.

Структура изученных лингвистических средств экспрессивности в англоязычном рекламном тексте приводится на рисунке 2.1.



При этом часто применяются лексические средства экспрессивности для повышения экспрессивности англоязычного рекламного текста, доля составляет 25,0 % от всех изученных примеров. В рамках лексических средств экспрессивности, применяются такие средства, как метафора, олицетворение, гипербола. Лексические средства также существенно повышают экспрессивность англоязычного рекламного текста

Довольно часто применяются фонетические и фонографические средства для повышения экспрессивности англоязычного рекламного текста, доля составляет 25,0 % от общего количества изученных примеров. В рамках фонетических и фонографических средств применяются фонетическая компрессия, аллитерация, ритм и рифма, звукоподражание, пунктуация.

Реже применяются морфологические средства для повышения экспрессивности англоязычного рекламного текста, доля составляет 11,0 % от всех изученных примеров. В рамках морфологических средств применяются такие средства, как лексические повторы, апокопа. Намного реже применяются стилистические средства экспрессивности, для повышения экспрессивности в англоязычном рекламном тексте, доля составляет всего 3,0 % от всех изученных примеров. В рамках стилистических средств в рекламном тексте применяется лексический повтор слов. Редко применяются и особые лингвистические средства для повышения экспрессивности англоязычного рекламного текста, доля составляет всего 3,0 % от всех изученных примеров. В рамках особых лингвистических средств применяется обыгрывание фразеологизмов.

Таким образом, можно сделать общий вывод: для повышения экспрессивности в англоязычном рекламном тексте применяются различные виды лингвистических средств с целью усиления воздействия на потребителя рекламы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешина, В.В. Лингвистические особенности англоязычных рекламных слоганов / В.В. Алешина // Современная филология: материалы III Международная научная конференция. – Уфа. – 2014. – С.154-162.

2. Баркова, Л.А. Прагматический аспект использования фразеологизмов в рекламных текстах: специальность 10.02.04 Германские языки: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Баркова Любовь Андреевна; Московский государственный лингвистический университет. – Москва, 1983. – 221 с.

3. Баженова, Е.А. Язык и стиль рекламы / Е.А. Баженова, О.В. Протопопова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 798 с.

4. Бочарникова, Е.А. О соотношении понятий текст и дискурс в лингвистике: статья / Е. А. Бочарникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010. – №1. – С. 50–52.

5. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин – М.: Изд-во КомКнига, 2007. – 144 с.

6. Давыдова, О.П., Эмирсалиева П.Н. Языковые средства выразительности в англоязычных рекламных текстах / О.П. Давыдова. П.Н. Эмирсалиева // E-Scio. Языкознание и литературоведение. – 2020 – №2. – С.18-23.

7. Добросклонская, Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиаречи: монография / Т. Г. Добросклонская – Москва: Макс-Пресс, 2005. – 286 с.

8. Кораблева, Е.А. Экспрессивные синтаксические средства создания рекламного текста на английском языке: специальность 10.02.04

Германские языки: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Кораблева Екатерина Алексеевна; Тульский государственный педагогический университет. – Москва, 2009. – 167 с.

9. Крючкова, Т.М. Понятие экспрессивности в современной лингвистике / Т.М. Крючков // Научный вестник Воронежского государственного университета. – 2006. – №3. – С.48-52.

10. Лукьянова, Н.А. О термине экспрессив и о функциях экспрессивов русского языка // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск: НГУ. - 1980. – Вып. 9. – С.3-22.

11. Песоцкий, Е.А. Современная реклама: теория и практика. – 2-е изд. / Е.А. Песоцкий. – Ростов на Дону: Феликс, 2003. – 347 с.

12. Слукина, Г.В. Структурно-функциональные и лингвистические особенности создания экспрессивности рекламного текста в английском и русском языках: специальность 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Слукина Галина Владимировна; Московский государственный областной университет. – Москва, 2006. – 180 с.

13. Харченко, В.К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова / В.К. Харченко // Русский язык в школе. – 2006. – №3. – С. 90 – 97.

14. Цыбенко, Э.О., Ковальчук Н.В. Лексические особенности создания экспрессивности англоязычного и русскоязычного рекламного текста / Э.О. Цыбенко, Н.В. Ковальчук // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 12. – №4. – С.295-299.

15. Шишкова, А.А. Средства выразительности в рекламных текстах англоязычных СМИ / А. А. Шишкова, Ю. А. Ольховикова // Молодой ученый. – 2015. – № 10.5 (90.5). – С. 55-56.

16. Журнал «Reader's Digest» // Режим доступа:<https://www.readersdigest.co.uk/>

17. Журнал «Cosmopolitan» // Режим доступа:<https://www.cosmopolitan.com/>

18. Журнал «Glamour» // Режим доступа: <https://www.glamour.com/>

19. Журнал «The Economist» // Режим доступа:
<https://www.economist.com/>

20. Daily Mail // Режим доступа:<https://www.dailymail.co.uk/home/index.html>

КОМПЛЕКСНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

А.С. Фетисов¹, Н.В. Бирюкова², Н.А. Молодженникова³

¹Воронежский государственный педагогический университет,

²Ресурсный центр «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий»
ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России
(Сеченовский Университет), г. Москва

³Первый МГМУ имени И.М.Сеченова Минздрава России

E-mail: asfet-2011@mail.ru¹, n.v.birukova@mail.ru², nmolod@mail.ru³

Аннотация: в статье рассматривается комплексная технология как средство формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза, описываются ее характеристики.

Ключевые слова: комплексная технология, формирование, здоровьесберегающая позиция

Эффективность предложенной педагогической модели формирования здоровьесберегающей позиции студентов Сеченовского университета проверялась в ходе опытно-экспериментальной работы, проводившейся в период с 2018/19 по 2020/21 учебные годы.

Экспериментальной площадкой выступил ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет).

В 2018/19 учебном году проводился констатирующий эксперимент, в ходе которого осуществлялись сбор и обработка эмпирических данных, полученных на начальном этапе работы, уточнялась сформулированная гипотеза.

В 2019/20–2020/21 уч. гг. реализовывались формирующий и контролирующий этапы эксперимента соответственно. Цель данных этапов опытно-экспериментальной работы – апробация и проверка эффективности реализации предлагаемой педагогической модели формирования здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии (см. рисунок 2.2).

Эксперимент носил комплексный характер и охватывал студентов, обучающихся в Сеченовском медицинском университете по всем направлениям профессиональной подготовки, поэтому потребовался достаточно большой промежуток времени для выявления существенных характеристик и степени сформированности здоровьесберегающей позиции обучающихся.

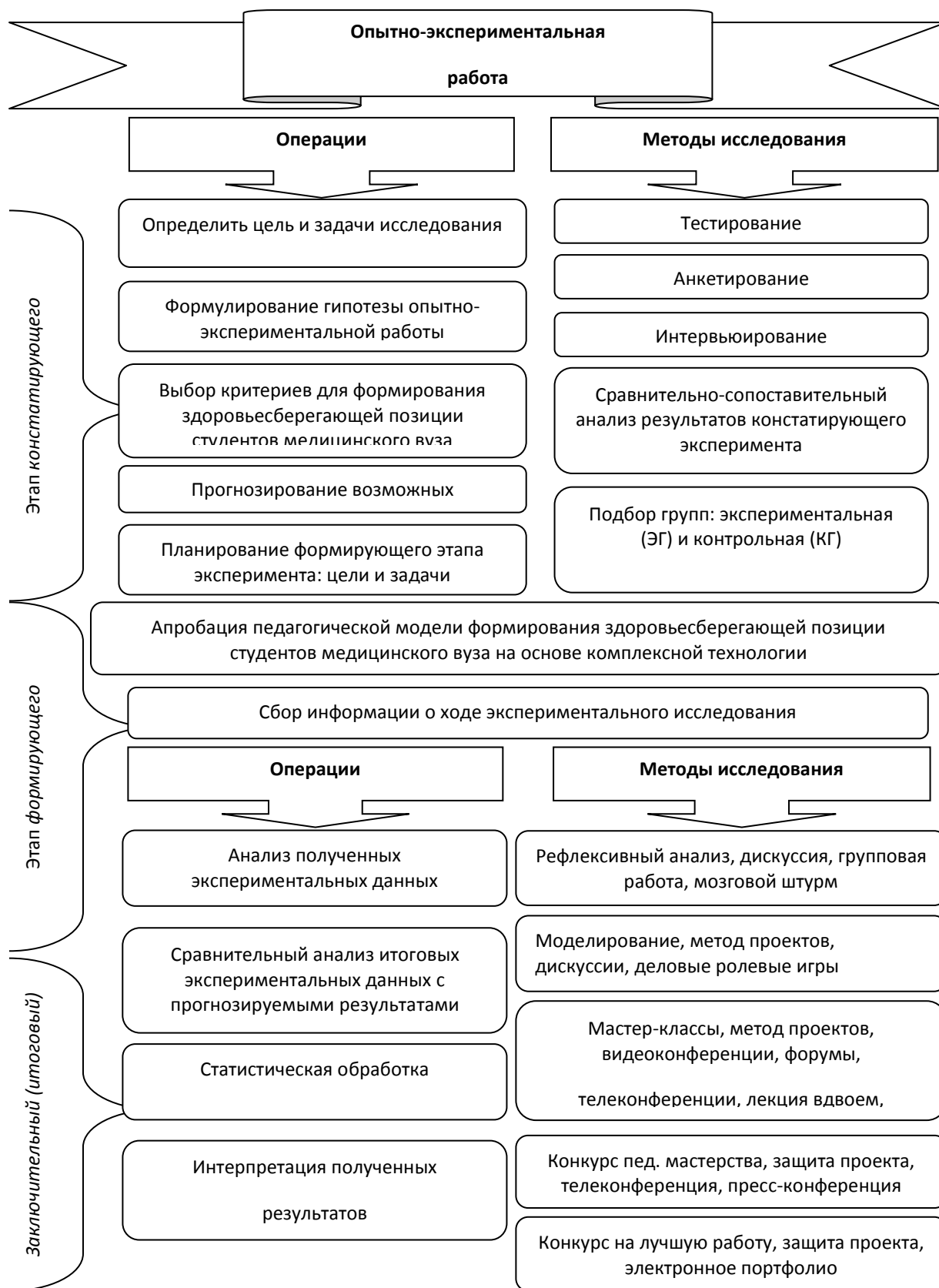


Рисунок 2.2 – Схема содержания этапов опытно-экспериментальной работы по реализации педагогической модели формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии.

В констатирующем этапе эксперимента приняли участие 1117 студентов, обучающихся по традиционной программе, в формирующем эксперименте было задействовано 96 студентов – 48 человек обучались в экспериментальной группе и еще 48 – в контрольной группе.

Анализ анкетирования студентов показал, что только 69,0% из них смогли корректно сформулировать свои представления о здоровьесберегающей позиции.

Исследование на формирующем этапе проводилось по разработанной нами модульной программе «Формирование здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза» для студентов 1 - 4 курсов [Бирюкова 2019].

Основной целью опытно-экспериментальной стала проверка справедливости выдвинутой нами гипотезы о том, что внедрение предлагаемой нами модели и комплексной технологии обучения студентов медицинского вуза будет эффективным с точки зрения повышения уровня сформированности у обучающихся здоровьесберегающей позиции.

В ходе реализации опытно-экспериментальной работы были поставлены и решались следующие задачи:

1. Разработать план экспериментальной работы и определить ее содержание, направленное на реализацию предлагаемой педагогической модели формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии.

2. Разработать и внедрить в образовательный процесс модульную программу «Формирование здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза» как методическую основу для формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза.

3. Подобрать диагностические методики для определения уровня сформированности у студентов Сеченовского медицинского вуза здоровьесберегающей позиции с учетом выбранных критериев и показателей.

4. Осуществить количественный и качественный анализ данных, полученных в результате опытно-экспериментальной работы на контрольном этапе эксперимента, сравнить их с результатами констатирующего этапа, сделать соответствующие выводы о правомерности выдвинутой гипотезы исследования.

В соответствии с планом эксперимента были подобраны и адаптированы следующие авторские диагностические методики: методика О. И. Ларичева [2002], Е. В. Сидоренко [2002], Н. П. Фетискина [2005], а

также несколько психологических тестов [Лукьянова, Калинина 2004; Фетискин 2005; Карпов 2003; Козуб 2003; Прихожан 2000 и др.].

Итак, план опытно-экспериментальной работы предполагает разработку критериев и показателей определения уровня сформированности у студентов медицинского вуза здоровьесберегающей позиции.

Выделенные нами компоненты, критерии и показатели сформированности у обучающихся здоровьесберегающей позиции позволили нам сформулировать содержательные характеристики креативного, продуктивного и репродуктивного уровней (см. таблицу 2.7).

С целью интерпретации результатов, полученных в ходе диагностики, нами были определены уровни сформированности у обучающихся медицинских вузов здоровьесберегающей позиции: креативный, продуктивный, репродуктивный.

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности применения педагогической модели формирования у студентов медицинских вузов здоровьесберегающей позиции осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий, заключительный (итоговый) (рисунок 2.2).

С целью диагностики уровня сформированности у студентов Сеченовского медицинского университета здоровьесберегающей позиции нами были выделены и обоснованы мотивационный, знаниевый, прагматический и рефлексивный критерии (таблица 2.7).

Мотивационный критерий определяется интересом и целями формирования у студентов медицинских вузов здоровьесберегающей позиции. Мотивы определяют направленность на самосовершенствование, самоопределение, самореализацию.

Показатели мотивационного критерия отражены в таблице 2.7.

Показателем диагностики уровня сформированности мотивационного критерия (**мотивационно-ценностный компонент**) выступила диагностика мотивов здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза и диагностика ценностных ориентаций студентов медицинского вуза (отражены в таблице 2.7)

Для определения уровня **мотивационного критерия** сформированности здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза использовались: анкеты изучения мотивации Н.В. Калининой [2004]; опросник потребностей в достижениях Ю.М. Орлова [1991]; мотивы здоровьесберегающей деятельности (методика К. Замфир [1983]) в модификации потребности достижения (А. А. Реана [1999]); оценка (Ю. М. Орлов [1991]), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокича [1973]).

Таблица 2.7 – Критерии, показатели и диагностические методики оценивания уровня сформированности здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза

Компо	Критер	Показатели	Диагностически е методики	Уровни		
				Креативный	Продуктивный	Репродуктивный
МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ	1. Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> - мотивы к формированию здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза; - осознание ценностного отношения к здоровьесберегающей позиции; - потребность в достижении успеха в здоровьесберегающей деятельности. 	<p>Анкеты для изучения мотивации Е.А. Калининой. Опросник потребностей в достижениях Ю. М. Орлова Оценка (Ю. М. Орлов), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич). Мотивы здоровьесберегающей деятельности (методика К. Замфир в модификации потребности достижения А. А. Реана).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - сформирована система мотивов к формированию здоровьесберегающей позиции; - наблюдается постоянный интерес к здоровьесбережению, формированию своей здоровьесберегающей позиции; - проявляется сформированная система ценностных ориентаций в вопросах формирования здоровьесберегающей позиции. 	<ul style="list-style-type: none"> - позитивная мотивация к формированию здоровьесберегающей позиции; - периодический интерес к формированию своей здоровьесберегающей позиции, - понимание значимости системы ценностных ориентаций в процессе формирования здоровьесберегающей позиции, которая находится в стадии формирования. 	<ul style="list-style-type: none"> - мотивы к формированию здоровьесберегающей позиции проявляются ситуационно; - интерес к формированию здоровьесберегающей позиции отсутствует; - система ценностных ориентаций в процессе формирования здоровьесберегающей позиции полностью отсутствует.

КОГНИТИВНЫЙ	2. Знаниевый	<p>- знание ценностных доминант в процессе формирования здоровьесберегающей позиции;</p> <p>- осознание необходимости формирования здоровьесберегающей позиции;</p> <p>- самостоятельность и глубина суждений в процессе формирования здоровьесберегающей позиции.</p>	<p>Диагностические тесты, зачёты, экзамены, метод анализа документов.</p> <p>Тесты для определения знаний о здоровье («САН»: индекс Кердо; тест признаков утомления Н.Б. Тамбиан, «ТЗ-3»)</p> <p>Определение уровней развития самостоятельности по частоте проявления (тест Е. А. Петелиной).</p>	<p>- демонстрирует высокие знания в области о здоровьесберегающей позиции;</p> <p>- наблюдается развитие здоровьесберегающей позиции;</p> <p>- проявляется сильное стремление к здоровьесбережению и формированию здоровьесберегающей позиции.</p>	<p>- демонстрирует стандартные знания в области здоровьесберегающей позиции;</p> <p>- ситуационно проявляются знания о здоровьесберегающей позиции;</p> <p>- периодически проявляется самостоятельность в процессе формирования здоровьесберегающей позиции.</p>	<p>- знания в области здоровьесберегающей позиции носят поверхностный характер;</p> <p>- здоровьесберегающая позиция обучающегося не сформирована;</p> <p>- формирование здоровьесберегающей позиции обучающегося осуществляются ситуационно и с помощью педагога.</p>

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ	3. Психологический	<ul style="list-style-type: none"> - овладение разными видами деятельности в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; - проявление двигательной активности во всех сферах здоровьесберегающей деятельности; - стремление к саморазвитию и самообразованию в процессе формирования здоровьесберегающей позиции. 	<p>Методика диагностики направленности личности (Б. Басс).</p> <p>Тестирование функционального состояния (КМС) и (ОДА): тест-карта для выявления нарушения осанки, определения функциональной подвижности позвоночника, измерение силы и выносливости мышц.</p> <p>Оценка способности к саморазвитию и самоорганизации (В. И. Андреев)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ярко выраженная направленность на формирование здоровьесберегающей позиции; - постоянное сильное стремление к овладению различными видами деятельности в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; - проявляется активная заинтересованность, способность к саморазвитию и самообразованию в процессе формирования здоровьесберегающей позиции. 	<ul style="list-style-type: none"> - у обучающегося наблюдается направленность на формирование здоровьесберегающей позиции; - проявляется стремление к овладению разными видами деятельности в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; - имеется способность к саморазвитию и самообразованию в процессе формирования здоровьесберегающей позиции. 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствует направленность на формирование здоровьесберегающей позиции; - проявляется ситуационное стремление к овладению разными видами деятельности в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; - наблюдается слабая способность к саморазвитию и самообразованию в процессе формирования здоровьесберегающей позиции.

РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ	4. Рефлексивный	<p>- развитое здоровьесберегающее самосознание;</p> <p>- осознание себя медицинским работником в процессе формирования здоровьесберегающей позиции;</p> <p>- понимание своих сильных и слабых сторон в процессе формирования здоровьесберегающей позиции.</p>	<p>Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (для студентов)</p> <p>Диагностика состояния стресса (А. О. Прохоров).</p> <p>Самооценка уровня развития рефлексии (М. Козуб, А. В. Карпов).</p>	<p>- рефлексивная позиция выражена в восприятии себя как активного участника и организатора здоровьесберегающей деятельности;</p> <p>- высокая стрессоустойчивость;</p> <p>- здоровьесберегающая «Я концепция» выражена в полном объеме.</p>	<p>- рефлексивная позиция связана с восприятием себя как одного из участников организации здоровьесберегающей деятельности;</p> <p>- средняя степень стрессоустойчивости ;</p> <p>- здоровьесберегающая позиция раскрыта в достаточном объеме.</p>	<p>- рефлексивная позиция размыта, наблюдается ее почти полное отсутствие;</p> <p>- слабая стрессоустойчивость;</p> <p>- здоровьесберегающая «Я концепция» представлена лишь в общих чертах.</p>
-----------------------	-----------------	---	---	--	--	--

Для выявления уровня осознанности ценностного отношения студентов медицинского вуза применялась оценка Ю. М. Орлова [1991], методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [1973].

Для выявления уровней потребности к достижению успеха здоровьесберегающей деятельности применялась методика К. Замфир в модификации потребности достижения А. А. Реана [1999].

Результаты диагностики по показателям мотивационного критерия сформированности у студентов медицинского вуза здоровьесберегающей позиции определялись индивидуально, затем суммировались и после этого вычислялся средний балл, по итогам полученных баллов распределялись уровни.

Результаты констатирующего этапа в контрольных и экспериментальных группах по мотивационному критерию представлены в таблице 2.8.

В таблице представлены результаты, полученные в ходе опроса студентов, обучающихся в экспериментальных и контрольных группах (далее – ЭГ И КГ соответственно) по следующим направлениям подготовки: Институт клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета (далее – ИКМ), Клинический институт детского здоровья им. Н.Ф. Филатова Сеченовского университета (далее – КИДЗ), Институт общественного здоровья им. Ф.Ф. Эрисмана Сеченовского университета (далее – ИОЗ), Институт фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета (далее – ИФ).

Таблица 2.8 – Результаты диагностики мотивационного критерия сформированности здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Институ- ты		Мотивы			Потребность			Ценности			Интегрированные результаты		
		к	п	р	к	п	р	к	п	р	к	п	р
ИКМ	КГ	№2	№9	№12	№3	№5	№15	№3	№11	№9	№3	№8	№12
		9,6	38,2	52,2	12,2	22,2	65,6	12,6	47,4	40,0	11,3	36,1	52,6
	ЭГ	№2	№8	№12	№2	№4	№16	№3	№12	№7	№2	№8	№12
		9,5	36,4	54,1	10,4	19,1	70,5	12,7	54,6	32,7	10,9	36,8	52,3
КИДЗ	КГ	№3	№7	№14	№2	№8	№14	№3	№10	№11	№3	№8	№13
		12,1	28,3	59,6	7,9	32,9	59,2	12,1	40,8	47,1	10,8	34,2	55,0
	ЭГ	№2	№8	№15	№1	№8	№16	№4	№11	№10	№2	№9	№14
		7,6	32,8	59,6	5,6	32,4	62,0	14,8	43,6	41,6	9,2	36,4	54,4
И ОЗ	КГ	№3	№12	№9	№1	№7	№16	№4	№10	№10	№3	№10	№12
		12,9	49,2	37,9	5,4	29,6	65,0	15,8	41,3	42,9	11,3	40,0	48,7

	ЭГ		№3	№13	№8	№1	№9	№14	№5	№10	№9	№3	№11	№10
			12,9	53,3	33,8	4,6	37,9	57,5	19,2	41,7	39,1	12,1	44,6	43,3
ИФ	КГ		№2	№11	№12	№3	№9	№13	№3	№12	№10	№3	№10	№12
			8,0	43,2	48,8	10,4	37,2	52,4	12,8	46,8	40,4	10,4	42,4	47,2
	ЭГ		№2	№11	№11	№3	№9	№12	№3	№10	№11	№3	№10	№11
			9,2	44,5	46,3	12,1	36,7	51,2	12,9	40,4	46,7	11,2	40,4	48,4

Анализ результатов проведённого тестирования (таблица 2.8) показывает, что студенты, обучающиеся в Институте клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета, Клиническом институте детского здоровья им. Н.Ф. Филатова Сеченовского университета, Институте общественного здоровья им. Ф.Ф. Эрисмана Сеченовского университета и Института фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета имеют примерно одинаковый уровень сформированности здоровьесберегающей позиции по мотивационному критерию: репродуктивный уровень был выявлен более чем у половины опрошенных из Института клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета и Клинического института детского здоровья им. Н.Ф. Филатова Сеченовского университета (52,5% и 54,8% соответственно), а в Институте общественного здоровья им. Ф.Ф. Эрисмана Сеченовского университета и Институте фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета репродуктивный уровень обнаружили ненамного менее половины студентов, принявших участия в диагностике (46,1%, 47,7% соответственно). Креативный уровень сформированности здоровьесберегающей позиции по мотивационному критерию был выявлен в среднем у 10,9% обучающихся указанных вузов (11,1%, 10,0%, 11,8%, 10,9% соответственно).

Итак, по данному показателю преобладает репродуктивный уровень: у большинства будущих медицинских работников не сформирован в должной мере мотивы к формированию своей здоровьесберегающей позиции.

Знаниевый критерий предполагает осведомленность студентов в вопросах формирования здоровьесберегающей культуры, основ здорового образа жизни, особенностей профилактики заболеваний и др.

Показателями знаниевого критерия являются: знание ценностных доминант в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; осознанное восприятие здоровьесберегающей позиции; самостоятельность и глубина суждений в процессе формирования здоровьесберегающей позиции.

Для определения уровня сформированности у студентов медицинских вузов знаниевого критерия (когнитивный компонента) здоровьесберегающей позиции нами использовались диагностические тесты, зачёты, экзамены, а также применялся метод анализа документов. В частности, студентам Сеченовского университета были предложены: тест на определение их объема знаний о здоровье («САН»: индекс Кердо); тест на выявление признаков утомления Н.Б. Тамбиан, «ТЗ-3»); тест на определение уровня развития самостоятельности по частоте ее проявления (тест Е. А. Петелиной [2005] и других) (таблица 2.9).

Как уже было сказано, с целью более точного определения уровней сформированности знаниевого критерия в процесс формирования у студентов медицинского вуза здоровьесберегающей позиции анализировались результаты сдачи ими зачетов, экзаменов, написания творческих и проектных работ, выступления на семинарах, конференциях, учитывалось выполнение отчетов по итогам практики и др. Сводные результаты, полученные по итогам тестирования и выполнения контрольных и иных видов работ в рамках процесса формирования здоровьесберегающей позиции студентов на констатирующем этапе эксперимента отражены в таблице 2.9.

Таблица 2.9 – Результаты диагностики знаниевого критерия сформированности здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Институты		Знание ценностных доминант			Осознанное восприятие здоровьесберегающей позиции			Самостоятельность и глубина суждений			Интегрированные результаты			
		к	п	р	к	п	р	к	п	р	к	п	р	
ИКМ	КГ	с	№3	№11	№9	№2	№9	№12	-	№10	№13	№2	№10	№11
		%	13,9	46,1	40,0	9,6	39,6	50,8	-	44,3	55,7	7,8	43,5	48,7
	ЭГ	с	№3	№10	№9	№1	№10	№11	№1	№9	№12	№2	№9	№11
		%	13,6	46,4	40,0	6,4	44,1	49,5	5,9	39,1	55,0	8,6	43,2	48,2
КИДЗ	КГ	с	№5	№10	№9	№3	№8	№13	№2	№8	№14	№3	№9	№12
		%	20,4	40,8	38,8	13,3	32,1	54,6	9,6	31,6	58,8	14,2	35,4	50,4
	ЭГ	с	№5	№10	№10	№3	№10	№12	№2	№8	№15	№4	№9	№12
		%	20,4	40,4	39,2	13,2	39,2	47,6	8,4	32,4	59,2	14,0	37,2	48,8
ИОЗ	КГ	с	№4	№12	№8	№4	№9	№11	№3	№9	№12	№4	№10	№10
		%	17,5	48,3	34,2	16,3	38,3	45,4	11,3	37,9	50,8	15,0	41,7	43,3
	ЭГ	с	№4	№11	№9	№4	№10	№10	№2	№10	№12	№3	№10	№11
		%	17,1	46,7	36,2	16,3	40,8	42,9	8,8	40,8	50,4	14,2	42,5	43,3
ИФ	КГ	с	№3	№10	№12	№2	№10	№13	№1	№9	№15	№2	№10	№13
		%	12,4	41,6	46,0	7,2	40,4	52,4	2,8	37,6	59,6	7,6	40,0	52,4
	ЭГ	с	№3	№11	№10	№1	№11	№12	№1	№9	№14	№2	№10	№12
		%	13,3	44,2	42,5	5,4	44,2	50,4	3,7	37,1	59,2	7,5	41,7	50,8

Анализ тестирования по знаниевому критерию (таблица 2.9) показывает, что у большинства студентов, обучающихся в Сеченовском университете, наблюдается репродуктивный уровень по следующим показателям: знание ценностных доминант (Институт клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета – 50,2%,

Клинический институт детского здоровья им. Н.Ф. Филатова Сеченовского университета – 51,1%, Институт общественного здоровья им. Ф.Ф. Эрисмана Сеченовского университета и Институт фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета – 54,4%), осознанное восприятие здоровьесберегающей позиции (Институт клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета – 50,8%, Клинический институт детского здоровья им. Н.Ф. Филатова Сеченовского университета – 49,5%, Институт общественного здоровья им. Ф.Ф. Эрисмана Сеченовского университета и Институт фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета – 54,6%); самостоятельность и глубина суждений (Институт клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета – 55,4%, Клинический институт детского здоровья им. Н.Ф. Филатова Сеченовского университета – 59,3%, Институт общественного здоровья им. Ф.Ф. Эрисмана Сеченовского университета – 50,6%, Институт фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета – 94,4%).

Креативный уровень был выявлен только у 11,2% респондентов (Институт клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета – 8,2%, Клинический институт детского здоровья им. Н.Ф. Филатова Сеченовского университета – у 14,1%, Институт общественного здоровья им. Ф.Ф. Эрисмана Сеченовского университета – 14,6%, Институт фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета – 7,6% соответственно). В целом наблюдается репродуктивный уровень сформированности у студентов медицинского вуза показателей знания критерия здоровьесберегающей позиции.

В соответствии с логикой исследования проверялся праксиологический критерий по следующим показателям: овладение обучающимися различными видами деятельности в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; проявление двигательной активности во всех сферах здоровьесберегающей деятельности; стремление к саморазвитию и самообразованию в процессе формирования здоровьесберегающей позиции.

С целью диагностики первого показателя была использована методика Б. Басса.

Анализ данных, полученных по итогам тестирования, показал, что у студентов преобладает направленность на общение, совместную деятельность, оказание помощи товарищам-одногруппникам в трудных профессиональных и жизненных ситуациях (в среднем 38,0%) и будущую профессию (31,1%), а также на самих себя (30,9%), что может оказать негативное влияние на деловое сотрудничество, поскольку оно может перерасти в соперничество и даже вызывать определенную агрессию, что мешает достижению общей цели.

Способность к саморазвитию и самообразованию и готовность к формированию здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза оценивались с помощью теста В. И. Андреева [1998; 2003].

Тестирование показало, что у обучающихся Сеченовского университета способность к саморазвитию и самообразованию проявляется в большинстве случаев на продуктивном уровне (будущие медики набрали соответственно: Институт клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета – 38 баллов, Клинический институт детского здоровья им. Н.Ф. Филатова Сеченовского университета – 35 баллов, Институт общественного здоровья им. Ф. Ф. Эрисмана Сеченовского университета – 32 балла, Институт фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета – 35 баллов, что составляет 51,0% от общего количества опрошенных.

Репродуктивный уровень был выявлен у 43,0% студентов, высокий – только у 6,0%. Сводные данные относительно уровня сформированности здоровьесберегающей позиции у студентов по праксиологическому критерию и выбранным нами показателям данного критерия представлены в таблице 2.10.

Таблица 2.10 – Результаты диагностики праксиологического критерия сформированности здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Институты			Овладение различными видами деятельности			Проявление двигательной активности			Стремление к развитию, саморазвитию			Интегрированные результаты		
			к	п	р	к	п	р	к	п	р	к	п	р
ИКМ	КГ	с	№2	№9	№12	№4	№9	№10	№2	№7	№14	№3	№8	№12
		%	10,0	39,6	50,4	17,0	37,8	45,2	9,1	30,9	60,0	12,2	36,1	51,7
	ЭГ	с	№2	№8	№12	№3	№9	№10	№2	№7	№13	№3	№8	№11
		%	9,5	37,3	53,2	14,5	41,8	43,7	10,4	31,4	58,2	11,4	36,8	51,8
КИДЗ	КГ	с	№3	№8	№13	№3	№10	№11	№2	№10	№12	№3	№9	№12
		%	11,7	32,9	55,4	12,9	40,8	46,3	9,6	38,8	51,6	11,3	37,5	51,2
	ЭГ	с	№3	№8	№14	№4	№10	№11	№2	№11	№12	№3	№10	№12
		%	11,6	31,2	57,2	14,4	40,8	45,2	8,4	43,2	48,4	11,6	38,4	50,0
ИОЗ	КГ	с	№5	№8	№11	№2	№9	№13	№6	№9	№9	№4	№9	№11
		%	20,0	33,8	46,2	9,6	37,9	52,5	23,7	37,1	39,2	17,9	36,3	45,8
	ЭГ	с	№4	№9	№11	№3	№10	№11	№7	№8	№9	№5	№9	№10
		%	18,3	36,7	45,0	11,7	42,1	46,2	27,5	34,6	37,9	19,2	37,9	42,9
ИФ	КГ	с	№2	№8	№15	№1	№12	№12	№7	№9	№9	№3	№10	№12
		%	8,8	32,8	58,4	5,6	46,8	47,6	26,8	35,6	36,6	13,6	38,4	48,0
	ЭГ	с	№3	№8	№13	№2	№10	№12	№7	№10	№7	№4	№9	№11
		%	10,8	32,5	56,7	7,5	42,1	50,4	29,6	40,0	30,4	15,8	38,4	45,8

Рефлексивный критерий отражает отношение обучающихся Сеченовского университета к самим себе, а также самооценку ими собственной медицинской деятельности и осмысление ситуации по принципу «здесь и сейчас» и планирование собственной деятельности на перспективу.

Показателями рефлексивного критерия являются: развитое здоровьесберегающее самосознание; осознание себя медицинским

работником в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; понимание своих сильных и слабых сторон в процессе формирования здоровьесберегающей позиции.

С целью выявления уровней формирования здоровьесберегающей позиции студентов – медиков использовались: методика диагностика самооценки Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан [151]; диагностика состояния стресса; самооценка уровня развития рефлексии (М. Козуб, А. В. Карпов [83; 80]).

Для оценки следующих показателей рефлексии в здоровьесберегающей позиции студентов – медиков использовалась адаптированная методика А. В. Карпова, М. Козуб.

Общие итоги тестирования таковы: креативный уровень проявился у 8,7% опрошенных студентов; продуктивный – у 38,3%, репродуктивный – у 53,0%. Большинство обучающихся (61,2%) обнаружили недостаточное развитие здоровьесберегающего самосознания, многие респонденты (44,4%) не осознают себя профессионалами в плане наличия у них здоровьесберегающей позиции.

Результаты тестирования рефлексивного критерия формирования здоровьесберегающей позиции студентов – медиков в полном объеме представлены в таблице 2.11.

Таблица 2.11 – Результаты диагностики рефлексивного критерия формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Институты			Развитие здоровьесберегающего самосознания			Осознание себя в процессе формирования здоровьесберегающей позиции			Понимание своих сильных и слабых сторон			Интегрированные результаты		
			к	п	р	к	п	р	к	п	р	к	п	р
ИКСМ	КГ	с	№1	№10	№12	№1	№11	№1	№2	№9	№12	№1	№1	№1
		%	6,1	43,5	50,4	4,8	49,6	45,6	7,8	41,3	50,9	6,1	44,8	49,1
	ЭГ	с	№1	№10	№11	№1	№11	№1	№2	№9	№11	№1	№9	№1
		%	5,9	42,3	51,8	2,7	48,2	49,1	7,7	38,6	53,3	5,5	43,2	51,3
КИДЗ	КГ	с	№2	№10	№12	№1	№11	№1	№2	№10	№12	№2	№1	№1
		%	7,9	42,5	49,6	3,7	46,3	50,0	9,6	40,0	50,4	7,1	42,9	50,0
	ЭГ	с	№2	№10	№13	№1	№12	№1	№3	№10	№12	№2	№1	№1
		%	8,4	41,6	50,0	2,4	49,2	48,4	11,2	39,6	49,2	7,2	43,6	49,2
ИОЗ	КГ	с	№3	№7	№14	0	№13	№1	№1	№9	№14	№1	№1	№1
		%	11,7	31,6	56,7	0	55,4	44,6	5,8	35,4	58,8	5,8	40,8	53,4
	ЭГ	с	№3	№7	№14	№1	№12	№1	№2	№10	№12	№2	№1	№1
		%	10,8	32,5	56,7	2,5	51,7	45,8	7,9	40,4	51,7	7,1	41,7	51,2
ИФ	КГ	с	№2	№10	№13	№1	№12	№1	№3	№9	№13	№2	№1	№1

	%	9,6	37,2	53,2	2,8	50,0	47,2	11,2	35,2	53,6	8,0	40,8	51,2
ЭГ	с	№2	№10	№12	№1	№12	№1	№2	№9	№13	№2	№1	№1
	%	8,8	39,1	52,1	2,5	51,3	46,2	9,2	35,8	55,0	6,7	42,1	51,2

Диагностика рефлексивного критерия в процессе формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза (таблица 2.11) позволила установить, что креативный уровень обнаружили только 6,7% опрошенных; продуктивный – 50,8% участников эксперимента в обеих группах (контрольной и экспериментальной); репродуктивный – 42,5% будущих врачей.

Итоговые результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в таблице 2.12.

Таблица 2.12 – Сводные результаты критериев сформированности у студентов медицинского вуза здоровьесберегающей позиции на констатирующем этапе эксперимента, в %

Институты		Мотивационный		Знаниевый		Праксиологический		Рефлексивный		Интегрированные результаты	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
ИКМ	к	11,3	10,9	7,8	8,6	12,2	11,4	6,1	5,5	12,2	12,4
	п	36,1	36,8	43,5	43,2	36,1	36,8	44,8	43,2	42,6	42,5
	р	52,6	52,3	48,7	48,2	51,7	51,8	49,1	51,3	45,2	45,1
КИДЗ	к	10,8	9,2	14,2	14,0	11,3	11,6	7,1	7,2	14,0	13,5
	п	34,2	36,4	35,4	37,2	37,5	38,4	42,9	43,6	40,6	41,8
	р	55,0	54,4	50,4	48,2	51,2	50,4	50,0	49,2	45,4	44,7
КИДЗ	к	13,3	12,1	15,0	14,2	17,9	19,2	5,8	7,1	14,4	15,0
	п	40,0	44,6	41,7	42,5	36,3	37,9	40,8	41,7	42,3	43,2
	р	48,7	43,3	43,3	43,3	45,8	42,9	53,4	51,2	43,3	41,7
ИФ	к	10,4	11,2	7,6	7,5	13,6	15,8	8,0	6,7	12,0	12,3
	п	42,4	40,4	40,0	41,7	38,4	38,4	40,8	42,1	43,7	43,9
	р	47,2	48,4	52,4	50,8	48,0	45,8	51,2	51,2	44,3	43,8

Таблица 2.13 – Уровневые характеристики сформированности здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Уровни	Мотивационный	Знаниевый	Праксиологический	Рефлексивный	Интегрированные результаты
Креативный	10,9	11,1	14,1	6,7	10,7
Продуктивный	38,8	40,7	37,5	50,8	41,9
Репродуктивный	50,3	48,2	48,4	42,5	47,3

Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа эксперимента

В результате проведения экспресс-диагностики по институтам Сеченовского университета: Институту клинической медицины им. Н.В. Склифосовского Сеченовского университета, Клиническому институту детского здоровья им. Н.Ф. Филатова Сеченовского

университета, Института общественного здоровья им. Ф.Ф. Эрисмана Сеченовского университета, Института фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета – было установлено, что участвовавшие в опросе студенты в целом понимают, насколько важно будущему медицинскому работнику формировать у себя здоровьесберегающую позицию.

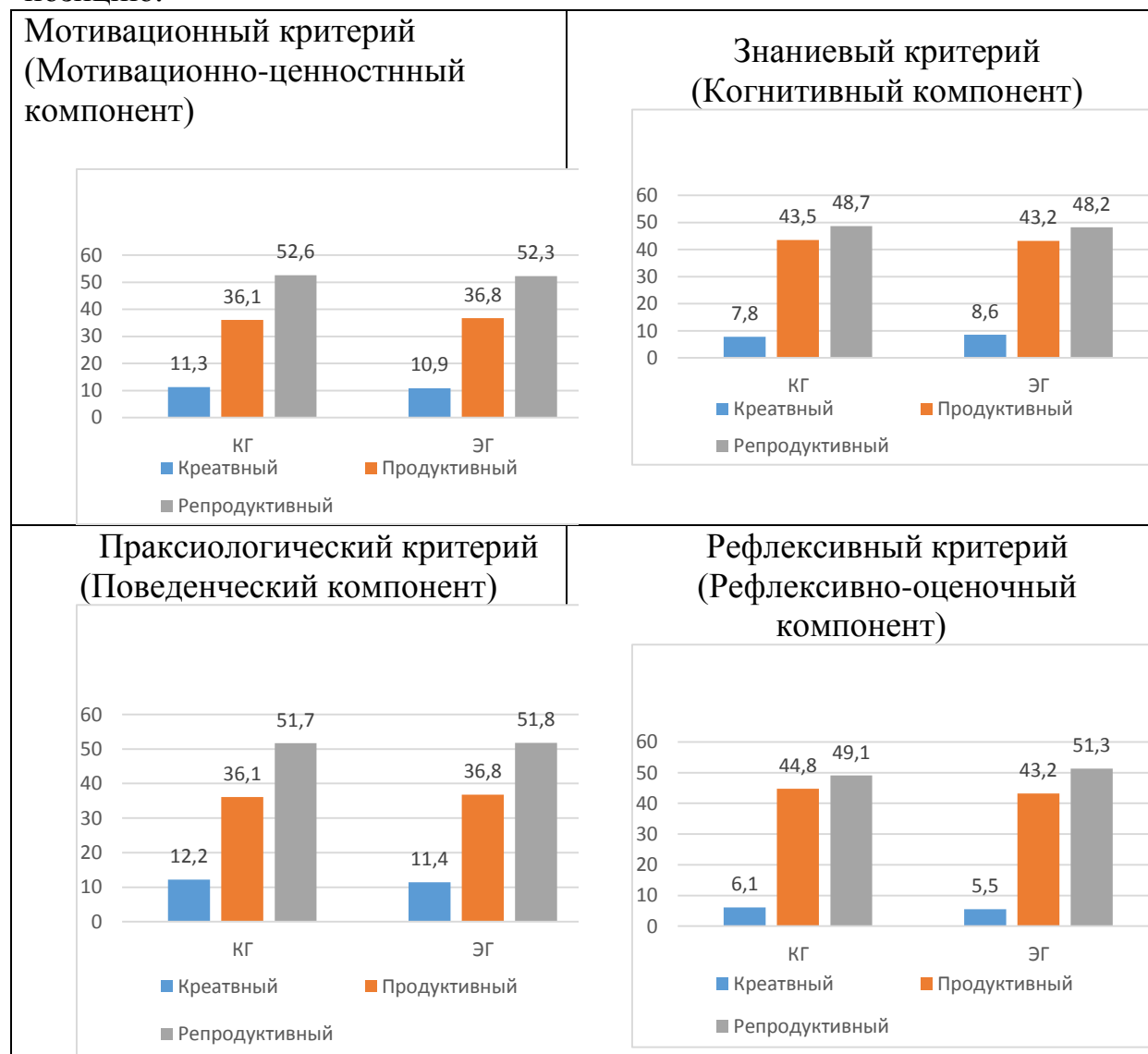


Рисунок 2.3. Диаграммы результатов диагностики по критериям (показателям) сформированности здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Между тем сущностные характеристики здоровьесберегающей позиции смогли корректно указать только 69,0% опрошенных в среднем по всем указанным вузам, входящим в состав Сеченовского университета. С принципами межличностного взаимодействия субъектов образования знакомы 49,0% студентов вуза. Обучающиеся не сумели полно

охарактеризовать существенные особенности здоровьесберегающей позиции медицинского работника.

По выделенным показателям сформированности здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза мотивационный критерий (мотивы к формированию здоровьесберегающей позиции обучающегося; осознанное ценностное отношение обучающегося к здоровьесберегающей позиции; потребность к достижению успеха в здоровьесберегающей деятельности) в среднем сформирован на репродуктивном уровне у 80,0% студентов.

Приведенные результаты диагностики по выделенным нами критериям и показателям по итогам констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что у 43,8% опрошенных будущих медиков здоровьесберегающая позиция сформирована на репродуктивном уровне, креативный уровень составил всего 13,3% от общего числа участников эксперимента.

Статистическая проверка показателей знаниевого критерия с целью выявления различий в уровне исследуемого признака в группах выборки респондентов производилась посредством применения ϕ -критерия (угловое преобразование Фишера [1915]), а с целью выявления различий в распределении признака использовался t-критерий Стьюдента [URL 2018].

В итоге было установлено (см. таблицу 2.14), что значимых отличий между контрольной и экспериментальной группами не выявлено по показателям: «Знание ценностных доминант в процессе формирования здоровьесберегающей позиции», «Осознанное восприятие здоровьесберегающей позиции» и «Самостоятельность и глубина суждений в процессе формирования здоровьесберегающей позиции». Таким образом, можно сделать вывод, что группы по причисленным критериям существенно не отличаются между собой.

Таблица 2.14 – Статистическая проверка показателей знаниевого критерия по ϕ -критерию (угловое преобразование Фишера) и t-критерий Стьюдента на констатирующем этапе

Показатель	Статистический критерий	Констатирующий эксперимент
Знание ценностных доминант в процессе формирования здоровьесберегающей позиции	ϕ -критерий (угловое преобразование Фишера)	0,206, $p > 0,05$
	t-критерий Стьюдента	0,31, $p > 0,1$
Осознанное восприятие здоровьесберегающей позиции	ϕ -критерия (угловое преобразование Фишера)	0,204, $p > 0,1$
	t-критерий Стьюдента	0,8, $p > 0,1$
Самостоятельность и глубина суждений в процессе формирования	ϕ -критерия (угловое преобразование Фишера)	0,205, $p > 0,05$
	t-критерий Стьюдента	0,19, $p > 0,1$

здоровьесберегающей позиции		
-----------------------------	--	--

По результатам констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод, что наиболее сформированными у студентов Сеченовского университета оказались следующие показатели: мотивация к формированию здоровьесберегающей позиции, осознанное ценностное отношение к здоровьесберегающей позиции, (мотивационный критерий); знание ценностных доминант в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; осознанное восприятие здоровьесберегающей позиции (знаниевый критерий); овладение различными видами деятельности в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; проявление двигательной активности во всех сферах здоровьесберегающей деятельности; (праксиологический критерий); развитое здоровьесберегающее самосознание; осознание себя медицинским работником в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; понимание своих сильных и слабых сторон в процессе формирования здоровьесберегающей позиции (рефлексивный).

Меньше всего проявились следующие показатели: потребность к достижению успеха в здоровьесберегающей деятельности, стремление к саморазвитию самообразованию в процессе формирования здоровьесберегающей позиции, развитое здоровьесберегающее самосознание.

В целом у опрошенных студентов медицинских вузов, входящих в состав Сеченовского университета, имеется полное представление относительно наиболее значимых аспектах здоровьесберегающей позиции. В частности, обучающиеся назвали способность приобретать и углублять свои знания, касающиеся ведения здорового образа жизни, генерировать новые оригинальные идеи. Однако следует отметить, что далеко не у всех участвовавших в эксперименте будущих медиков сформирована способность к самообразованию и саморазвитию.

Таким образом, можно сделать вывод, что результаты констатирующего этапа эксперимента подтверждают необходимость целенаправленного формирования у студентов медицинского вуза здоровьесберегающей позиции. С этой целью нами были разработаны педагогическая модель и модульная программа «Формирование здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза».

Формирующий эксперимент проводился в 2020/21 учебном году посредством реализации разработанной нами педагогической модели формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии. В эксперименте приняли участие студенты четырёх вузов, входящих в состав Сеченовского университета.

Всего в формирующем этапе эксперимента приняли участие 48 студентов, обучавшихся в экспериментальной группе, и 48 – в контрольной.

Цель формирующего этапа – установить достоверность выдвинутой гипотезы, в частности проверить эффективность разработанной нами педагогической модели формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии и целесообразность использования выдвинутых нами педагогических условий.

Задачи формирующего эксперимента:

- 1) разработать алгоритм действий по формированию здоровьесберегающей позиции у студентов медицинских вузов на основе комплексной технологии;
- 2) осуществить диагностику на основе критериев, показателей, уровней сформированности компонентов здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза;
- 3) апробировать педагогическую модель и педагогические условия формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы были подобраны необходимые учебные пособия и разработаны авторские дидактические материалы (в частности модульная программа), составлена тематика занятий, продумана система работы в оздоровительных группах.

Состав экспериментальной и контрольной групп определялся с использованием мотивационного, знаниевого, праксиологического, рефлексивного критериев таким образом, чтобы уровень сформированности у обучающихся здоровьесберегающей позиции на начало формирующего этапа был примерно одинаковым.

Формирующий этап проводился на основе комплексной технологии в экспериментальной группе с использованием модульной программы, включающего в себя четыре модуля.

Итак, на **формирующем** этапе со студентами Сеченовского университета на элективных занятиях осуществлялось обучение по разработанному нами модульной программы «Формирование здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза».

Проведённый устный опрос педагогов и студентов медицинского вуза, мотивированных к выбору профессии медицинского работника, свидетельствует о недостаточной готовности, информированности относительно реализации ресурсных средств в процессе обучения в период пандемии как педагогов, так и студентов. С этой целью была подготовлена анкета по вопросам дистанционного обучения, как для преподавателей, так и для студентов.

В результате была выявлена недостаточно рациональная организация распределения бюджетного времени студентов медицинского вуза при использовании цифровых средств обучения. Эти нарушения, как показывают данные нашего диагностического исследования, негативно отражаются на здоровьесбережении обучающихся.

В связи с неудовлетворительным состоянием здоровья многих студентов медицинского вуза и несформированностью у них здоровьесберегающей позиции было обновлено содержание работы по формированию здоровьесберегающей позиции, с этой целью было разработано 4 модуля. В Модуле 1 раскрывается содержание здоровьесберегающей позиции, теоретический аспект расширения знаний относительно здоровьесбережения, формирования ценностных ориентаций и отношения к собственному здоровью.

Готовность студента к здоровьесберегающей позиции заключается в гибкости и оперативности его мышления, независимости суждений, способности нести ответственность за своё здоровье. Когнитивный компонент формирования здоровьесберегающей позиции обучающихся раскрывает способность к познанию и исследованию себя, своего здоровья, здоровьесберегающей позиции. Он обеспечивает исследовательский подход к профессиональной деятельности обучающихся, содействует достижению субъектности, создаёт условия для интеграции будущего врача в общество за счёт его личностно-профессионального и нравственного развития. Поведенческий компонент сформированности здоровьесберегающей позиции позволяет обучающемуся упорядочить собственную двигательную и коммуникативную активность, открывает возможности для конструктивного решения возникающих проблемных ситуаций, а также открывает путь к рефлексивному поведению в различных проблемных ситуациях.

Обучающихся с креативным уровнем сформированности здоровьесберегающей позиции характеризует умение определять вектор, траекторию своего личностно-профессионального роста. Рефлексивный компонент здоровьесберегающей позиции раскрывает у обучающихся способность к рефлексивному отношению к собственной деятельности, к себе самому как субъекту профессиональной деятельности, а также способность к самоанализу, к моделированию результатов своей здоровьесберегающей деятельности.

Формирование здоровьесберегающей позиции обучающихся учитывает рефлексивный опыт ближайшего окружения, то есть опосредованное содержание здоровьесберегающей среды, в которой развиваются и совершенствуются личностные и профессиональные качества студентов медицинского вуза. Кроме того, у будущих врачей

развивается эмоционально-чувственная рефлексия, поскольку педагоги, друзья, близкие, знакомые, с которыми приходится общаться обучающимся, способствуют их интеллектуально-эмоциональному развитию.

В период пандемии у обучающихся появились возможности для освоения новых поведенческих сценариев с самостоятельным использованием цифровых ресурсов, что ассоциируется с внешней рефлексией. Внутренняя рефлексия возникает, когда обучающийся обретает способность к ценностному освоению своей жизни.

Модуль 2 включает в себя создание здоровьесберегающей среды, целью которой было выявление её возможностей с точки зрения влияния на готовность обучающихся к формированию своей здоровьесберегающей позиции.

Формирование здоровьесберегающей позиции осуществляется в контексте здоровьесберегающей среды, которая является доминирующей, но не единственной: изменения, происходящие во внутреннем мире студентов медицинского вуза, преломляют в себе влияние этой среды и во многом определяют особенности формирования здоровьесберегающей позиции в различные возрастные периоды обучения [А.С.Фетисов 2020]. Динамические характеристики здоровьесберегающей образовательной среды определялись нами на основе общей теории систем К. Л. Фон Берталанфи и принципов функционирования и развития сложных систем, к которым относится и здоровьесберегающая среда.

Рассмотренные общесистемные принципы функционирования здоровьесберегающей среды как сложной системы позволили нам выявить специфические черты и в целом содержание здоровьесберегающей среды медицинского вуза. В данном «микросоциуме» реализуется педагогическое и психологическое сопровождение как студентов, так и педагогов, а также регулярно проводится диагностика состояния их здоровья и организуется здоровьесберегающая деятельность, которая имеет своей целью формирование у будущих медицинских работников собственной здоровьесберегающей позиции.

Здоровьесберегающая среда позволит студентам-медикам спроектировать свою здоровьесберегающую деятельность, сформировать здоровьесберегающую позицию в контексте здоровьесберегающей среды. В то же время здоровьесберегающая среда, в которой студенты обучаются, живут и развиваются в личностном и профессиональном аспектах, стимулирует формирование у них здоровьесберегающей позиции.

Модуль 3 «Медико-профилактические знания» включает систематизацию сущностных характеристик формирования здоровьесберегающей позиции обучающихся, выявление их особенностей, создание здоровьесберегающей среды в Сеченовском университете, учёт

возрастных особенностей, индивидуально-личностных характеристик студентов медицинского вуза, влияния цифровых технологий на процесс обучения будущих врачей, а также выявление рисков цифрового образования, что способствует гармонизации обучающей, воспитывающей и развивающей функций образовательного процесса.

Данный модуль предполагает приложение активных усилий каждого студента при реализации специально разработанной совместно с педагогом схемы обучения, углубляющей знания, совершенствующей практические умения и навыки в плане оптимизации здорового образа жизни, формирования здоровьесберегающей позиции, воспитывающей в будущих врачах такие профессионально и социально важные качества личности, как самостоятельность, ответственность, самодисциплина, трудолюбие, настойчивость.

Субъектная позиция обучающихся потребовала некоторой корректировки в реализации комплексной технологии: важной составляющей учебной и воспитательной работы в Сеченовском университете является формирование здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза как будущих медицинских работников.

Анализ вводного анкетирования перед началом реализации спецкурса позволил выявить готовность обучающихся к формированию здоровьесберегающей позиции в контексте здоровьесберегающей среды с учётом гигиенических исследований, понимание инновационных стратегий, методов и технологий, внедряемых в гигиеническую науку, прогнозирование опасности для здоровья, причиной которой может стать реализация цифровых технологий, а также оценить качество и режим питания студентов медицинского вуза, разработать комплексную программу для индивидуального обучения различных групп студентов, провести обследование и оценить физическое и психическое здоровье обучающихся медицинского вуза, их работоспособность, готовность к оказанию доврачебной помощи и др.

Учитывая теоретический аспект медико-профилактических знаний, важной задачей педагога является воспитание у будущих медицинских работников привычки обращать внимание на состояние своего здоровья, анализировать собственное самочувствие, побуждать студентов к обсуждению на занятиях и в разных внеучебных ситуациях факторы, влияющие на сохранение здоровья и формирование здоровьесберегающей позиции, которые поддаются коррекции.

Верный выбор направления на пути к формированию здоровьесберегающей позиции, ведения здорового образа жизни зависит от того, в какой степени обучающиеся медицинских вузов осознают необходимость этого.

Главную роль в достижении нужного результата на данном пути играют дисциплины естественнонаучного и медико-биологического циклов, которые в Сеченовском университете достаточно разнообразны.

При изучении этих дисциплин студенты знакомятся с основными компонентами здорового образа жизни (узнают основы рационального питания, осознают необходимость двигательной активности и трудовой и умственной деятельности, соблюдения режима дня, закаливания, гуманного отношения к людям и заботы о природе, соблюдения личной гигиены, полноценной семейной жизни и т.д.

В Сеченовском университете эти вопросы рассматриваются в следующих учебных курсах: специальной и возрастной анатомии, физиологии, экологии, биохимии, гигиены, генетики, основах медицинских знаний.

Поскольку цифровизация в образовательном процессе становится ведущей тенденцией, был разработан Модуль 4 «Реализация ресурсных средств в процессе формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза».

Эффективной реализации педагогической модели способствовала разработанная комплексная технология обучения, включающая три этапа с использованием таких форм работы, как: спецкурс, проблемная лекция, лекция-визуализация, семинар-дискуссия, беседа, вебинары; методов: дискуссия, мозговой штурм, моделирование, метод проектов, эссе, конкурс на лучшую работу, защита проекта; средств: цифровые платформы (Zoom, Moodle, Skype, Google Classroom), планшет, смартфон, веб-форумы, веб-энциклопедии, интерактивные доски, документ-камера, презентация, видео-конференции.

Первый этап реализации разработанного спецкурса – теоретико-ориентировочный (Модули 1, 2). Он предполагает выявление интересов и ценностных ориентаций обучающихся, их вербальное и реальное отношение к здоровьесбережению, способность к проявлению собственной активности в принятии конструктивных решений, что открывает путь к рефлексивному поведению в различных проблемных ситуациях, формированию здоровьесберегающей позиции в процессе обучения в Сеченовском университете.

Студенты познакомились с теоретическими основами здоровьесберегающей позиции с учётом их мотивов к формированию данной позиции; учитывалась степень осознанности обучающимися ценностного отношения к здоровьесберегающей позиции, их потребность к достижению успеха в здоровьесберегающей деятельности. Корректировались такие показатели знаниевого критерия, как знание ценностных доминант в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; осознанное восприятие здоровьесберегающей позиции;

самостоятельность и глубина суждений в процессе формирования своей здоровьесберегающей позиции.

Целенаправленное выстраивание системы формирования здоровьесберегающей позиции обучающихся позволяет на первом этапе спроектировать их самостоятельную и индивидуальную деятельность, в основе которой лежат рефлексивные умения: формировать цель и задачи исследования; соотносить содержание обучения с целью здоровьесберегающей деятельности; прогнозировать виды профилактики; определять состояние здоровья представителей различных возрастных групп; умение рефлексивного поведения в стрессовых ситуациях; умение использовать цифровые средства; реализовать себя в различных вариативных образовательных программах.

Второй этап предполагает работу с учётом особенностей формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза в контексте здоровьесберегающей среды, интерпретацию гигиенических исследований, понимание инновационных стратегий, методов и технологий, внедряемых в гигиеническую науку, прогнозирование опасности для здоровья, причиной которой может стать реализация цифровых технологий, что даёт возможность обучающимся упорядочить собственную активность, конструктивно решать проблемные ситуации, открывать пути к рефлексивному поведению в процессе формирования здоровьесберегающей позиции.

На втором этапе корректировались показатели праксиологического критерия: овладение обучающимися разными видами деятельности в процессе формирования у них здоровьесберегающей позиции; повышение двигательной активности во всех сферах здоровьесберегающей деятельности; стимулирование у обучающихся стремления к саморазвитию и самообразованию в процессе формирования здоровьесберегающей позиции.

Данный этап стимулирует открытие будущими медиками своего внутреннего мира, выбор здоровьесберегающей позиции в условиях здоровьесберегающей среды, что делает рефлексией ключевым элементом здоровьесберегающего развития.

На втором этапе у обучающихся медицинских вузов формировались следующие умения: осмысливать детерминанты проектирования здоровьесберегающей позиции; выявлять, какие цифровые средства способствуют формированию у них здоровьесберегающей позиции; выявлять факторы здоровьесберегающей среды, оказывающие влияние на здоровьесберегающую позицию; рационально использовать фактор времени в период пандемии; создавать ситуации с разными сюжетами с целью проявления интереса и эмоционального настроя; проявлять способность идентифицировать себя с другими обучающимися; выявлять

недостатки в себе и в других; реализовывать формы, средства и методы интеллектуального развития; работать в команде; учитывать позицию «учащего других» по отношению к другим.

Третий этап – организация здоровьесберегающей деятельности, в процессе которой раскрывается способность студентов медицинского вуза рефлексивного отношения к себе, к профессии, к самоанализу, к моделированию результатов своей профессиональной позиции, к организации индивидуальных форм обучения с целью формирования индивидуальной траектории.

Процесс формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза включает использование цифровых ресурсов, работу по совершенствованию достижений, полученных на втором этапе, а также коррекцию и исправление ошибок, организацию индивидуальных форм обучения с использованием цифровых ресурсов.

На данном этапе корректировались показатели рефлексивного критерия, включающие: развитое здоровьесберегающее самосознание; осознание себя в профессиональной деятельности в процессе формирования здоровьесберегающей позиции; понимание своих сильных и слабых сторон в формировании здоровьесберегающей деятельности.

На третьем этапе формировались следующие умения обучающихся: аргументировать выбор профессии врача; разрабатывать здоровьесберегающую стратегию в достижении; раскрывать свой творческий потенциал в процессе организации самостоятельной деятельности; использовать формы, средства и методы, направленные на реализацию своих лидерских качеств, уверенности в себе, в своих силах; развивать навыки конструктивного взаимодействия; использовать здоровьесберегающую среду с целью развития работоспособности, внимания, эмоционального настроения; нивелировать эмоциональные и физические нагрузки, различные отклонения в состоянии здоровья и другие.

Рефлексивные умения должны стать при этом новообразованием в структуре личности студентов в процессе формирования у них здоровьесберегающей позиции.

Использование контекстного обучения позволяет применять в разных формах учебной деятельности моделирование. Это помогает приблизить процесс обучения студентов медицинских вузов к реальной профессиональной деятельности.

На данном этапе использовалась комплексная технология как открытый самоорганизующийся системокомплекс, способствующий эффективному формированию здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза, представляет собой систему обучения, совмещающую в себе теоретические и практические аспекты и наиболее эффективные

формы: спецпрактикум, проблемная лекция, лекция визуализация, семинар-дискуссия, беседа, вебинары и др.; методы: дискуссия, мозговой штурм, моделирование, метод проектов, эссе, конкурс на лучшую работу, защита проекта и др.; средства: планшет, смартфон, веб-форумы, веб-энциклопедии, интерактивные доски, документ-камера, презентация, видео-конференции и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трансформация профессионального образования в контексте вызовов XXI века / В. В. Сериков, А. С. Фетисов, Э. П. Комарова, К. М. Гайдар. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2023. – 212 с.

2. Комарова, Э. П. Здоровьесберегающая подготовка студентов с учетом индивидуально-личностных особенностей / Э. П. Комарова, И. В. Аристова // Антропоцентрические науки в образовании : МАТЕРИАЛЫ XVI МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Воронеж, 18–19 апреля 2022 года. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2022. – С. 172-175.

3. Фетисов, А. С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации) : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Фетисов Александр Сергеевич, 2020.

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНО-КОНТЕКСТНЫЕ ВЫЗОВЫ ПРАКТИКАМ ВОСПИТАНИЯ¹

М.В. Шакурова

Воронежский государственный педагогический университет

E-mail: shakurova@mail.ru

***Аннотация:** Проблема обусловлена противоречием между необходимостью совершенствования современных воспитательных практик и недостаточным использованием возможностей контекстного подхода, проявляющегося, в частности, в социально-контекстных вызовах воспитанию. Обосновывается своеобразие социально-контекстных вызовов, которых от социокультурных отличает включенность личности*

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2024-0014).

во взаимодействие с социальной реальностью и социокультурной средой. Цель: проанализировать отдельные социально-контекстные вызовы практикам воспитания, показать продуктивность использования социального контекста образовательной среды для решения задач воспитания. Методы: анализ исследований, конкретизация, аналогия; обобщение результатов групповой работы (n=214), ретроспективных эссе (n=79). Содержательно раскрываются два социально-контекстных вызова практикам воспитания: трансформация системы ценностей, ее разбалансированность, нечеткость смыслового наполнения и разнообразие смыслов, предопределяемых субкультурным многообразием современной реальности и вариативностью субъектной позиции по отношению к той или иной ценности; социальная аномия в таких проявлениях, как индифферентность к приветствуемому образу жизни, нормам, ценностям, снижение социальной ответственности.

Ключевые слова: *воспитание, социальный контекст, образовательная среда, социальная реальность.*

Социальная реальность – динамическая основа воспитания человека, определяющая специфику его социализации, задающая контекст воспитательным процессам различного уровня. С другой стороны, чувствительность воспитания к «факторам изменяющейся реальности» [4] все чаще приводит исследователей к использованию контекстного подхода [2; 3; 5] как методологической основы исследований в сфере воспитания.

Изменчивость и неопределенность современной социальной реальности – вызов как воспитаннику, так и воспитателям. История педагогики и образования (как отечественная, так и зарубежная) демонстрирует многочисленные примеры осмысленного отчуждения от актуальной социальной реальности как носителя неоднозначного социокультурного опыта: закрытые образовательные учреждения; уходы от цивилизации на период взросления; концентрация воспитательной деятельности в отдельных видах образовательных, культурных, спортивных, военизированных учреждений и т. п. В педагогических исследованиях маркером подобной стратегии были сугубо лабораторные опытно-экспериментальные практики, концентрация внимания исследователей исключительно на человеке при абстрагировании от его социально-культурного и социально-педагогического окружения, укорененности в среде.

При общем понимании значения социальной реальности как контекста воспитательных практик, за пределами собственно педагогического анализа продолжает оставаться как значительное число принципиально важных характеристик, влияющих на сущностные, содержательные и процессуальные особенности воспитания, так и потенциалов актуальной

социальной реальности, которые можно было бы использовать в процессе воспитания.

Контекстный подход имплицитно представлен в социально-педагогических концепциях (А. В. Мудрик, М. А. Галагузова, И. А. Липский, В. Г. Бочарова и др.), поскольку активное обращение к средовым влияниям, процессам социализации, инкультурации и аккультурации, определение смыслов воспитания в контексте социализации (А. В. Мудрик) неизбежно заставляют удерживать в поле внимания многочисленные взаимосвязи и взаимозависимости человека и его окружения, возникающего (или не возникающего) диалога человека и среды, придающего смыслы субъектности не только и не столько в рамках институализированных систем, но и в среде. Как следствие, социально-контекстные влияния значимы на уровнях:

- порождаемых социальной реальностью особенностей личностного развития современного человека в процессе его взросления (в настоящее время – одна из интерпретаций предмета воспитательной деятельности);
- ресурсов социальной реальности и социокультурной среды, которые можно и необходимо использовать (актуализировать, адаптировать и т.п.) для поддержки или коррекции указанных особенностей;
- особенностей методики работы с данными ресурсами в воспитательном процессе.

В итоге в работах по теории, методике и технологиям социально-педагогической деятельности, теории и методике воспитания контекстная логика присутствует постоянно, обусловленные этой логикой приемы деятельности активно интерпретируются и реализуются на практике.

Вместе с тем, в настоящее время нельзя не обращать внимание на значительные изменения социальной реальности, которые выступают, прежде всего, вызовами воспитательным практикам. На это обращают внимание многочисленные исследователи (Н. Л. Селиванова, А. В. Мудрик, Т. А. Ромм, Т. Т. Щелина, П. В. Степанов и др.). В отдельных случаях предпринимаются попытки концептуализации как фиксации достигнутого уровня осмысления происходящих процессов. Особое внимание, на наш взгляд, заслуживает проект Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования, разработанный А. М. Кондаковым и И. С. Сергеевым [6]. Авторы отдельно останавливаются на существенных изменениях социальной ситуации развития современного человека, предопределяемой конвергенцией физической и виртуальной реальности в жизнедеятельности человека; многофакторностью и сложностью развития личности в сетевом мире. В этой связи отдельное внимание в ряду ключевых идей они выделяют контекстный характер процесса воспитания, под которым понимают «комплекс характеристик социокультурной среды, имеющих объективную и субъектно-личностную

значимость для участников воспитательного процесса (господствующие в общественном сознании ценности и установки, социально-политические и экономические изменения и их динамика, события различного уровня и масштаба, вовлеченность человека в систему межличностных отношений и их характер и т. д.)» [6]. Маркером социально-контекстной детерминации выступают многочисленные ситуации, носящие воспитательный характер.

Вместе с тем, подобная обусловленность не беспроблемна. Напротив, число и глубина вызовов возрастает, что также отмечается исследователями (С. Д. Поляков, А. А. Остапенко, М. В. Воропаев, Е. П. Белозерцев, А. В. Репринцев, О. А. Феофанова и др.). Отдельный перечень вызовов предлагают и авторы упомянутой выше Концепции. Отметим, что социально-контекстные вызовы от социокультурных отличает включенность личности во взаимодействие с социальной реальностью и социокультурной средой, что снимает эффекты отстраненности, абстрагирования, усреднения.

В числе вызовов остановимся на двух, на наш взгляд, наиболее существенных.

Первый – трансформация системы ценностей, ее разбалансированность, нечеткость смыслового наполнения и разнообразие смыслов, предопределяемых субкультурным многообразием современной реальности. Кроме того, существенное значение имеет закрепившееся право индивидуального выбора ценностных ориентаций в сочетании с поляризацией на уровне общества и государств доминирующих групп ценностей (в частности, приверженность современного Российского государства традиционным ценностям).

В данном контексте воспитательные практики сталкиваются с целым рядом проблем, которые можно соотнести с выделенными Р. Энгерстромом контекстами критицизма, открытия и применения.

В первом случае значение имеет осмысление ценностей, что объективно сложно в современной социальной реальности в силу таких ее характеристик как разрыв межпоколенческих связей (смысловое наполнение у педагогов и обучающихся различно не только в силу возраста и опыта, но и в силу культурных/субкультурных предпочтений, возможности выбора, подвижности ценностных ориентаций, непроясненности отдельных смыслов в силу невозможности подобрать подкрепление в повседневных практиках и т. п.).

Контекст открытия связан с теми условиями, которые как способствуют, так и препятствуют ценностному самоопределению и самореализации. Именно совокупность условий предопределяет возможность социальной активности в том и ином направлении жизнедеятельности, проявляющих реалистичные, а не декларируемые ценностные ориентации.

Контекст применения важен с точки зрения повторяемости той или иной практики с установленными ценностными характеристиками.

На одном примере проиллюстрируем состоятельность наших опасений, связанных со сложностями социально-контекстного вызова современной социальной реальности практикам воспитания.

В сентябре 2023 года на площадке Российской академии образования состоялась конференция «Научные основы реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей через систему воспитательной работы вуза». Участниками конференции стали профильные проректоры и начальники соответствующих отделов и служб учреждений высшего образования. Одним из видов деятельности, предложенной участникам конференции, стала групповая работа, в рамках которых обсуждался опыт вузов по приобщению обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, выделялись типовые практики и конкретизировался запрос на совершенствование деятельности в данном направлении.

Участники конференции были разделены на 8 групп (в среднем до 25 человек, рандомный принцип распределения, $n=214$), каждой из которых было предложено обсудить деятельность вузов по приобщению обучающихся к ценностям, перечисленным в Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [8]:

- (1) жизнь, гуманизм, милосердие;
- (2) патриотизм, историческая память, единство народов России;
- (3) гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу;
- (4) крепкая семья, преемственность поколений;
- (5) права и свободы человека, достоинство, справедливость;
- (6) высокие нравственные идеалы, приоритет духовного над материальным;
- (7) созидательный труд;
- (8) коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение.

Для организации обсуждения участникам была предложена единая матрица, включавшая следующие позиции:

- а) наиболее значимые смыслы, которые должны быть присвоены молодыми людьми в контексте конкретной группы ценностей;
- б) особенности современной ситуации присвоения данных ценностей вузовской молодежью;
- в) реализуемые практики, направленные на работу с конкретной группой ценностей и соответствующих им смыслов;

г) практики, которые могут реализовываться вузами при создании определенных условий.

Группа работала поэтапно.

Первый этап: деление на две подгруппы, постановка и разъяснение задачи, обсуждение позиций матрицы в подгруппах с фиксацией результатов в предложенном бланке (до 60 минут), выбор спикера.

Второй этап: спикеры от каждой группы представляют результаты обсуждения, используя флипчарт для фиксации основных позиций. Дополняя, конкретизируя и уточняя, участники вырабатывают единое заключение по каждой позиции матрицы (до 30 минут).

Третий этап: представление спикерами результатов обсуждений на общем собрании участников конференции.

В качестве модераторов с группами работали эксперты-члены Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Рассмотрим результаты, которые были получены каждой группой.

Жизнь. Гуманизм. Милосердие.

Модераторы: д.пед.н., профессор Е. А. Александрова (Саратов), к.пед.н., доцент А. В. Щербаков (Челябинск).

Молодежь *наполняет* данные ценностные категории следующими смыслами: жизнь как здоровый образ жизни, сохранение жизни, становление личности; гуманизм как уважение к человеку, уважение к старшим, образованность, наличие кругозора, традиционные семейные ценности, польза для общества; милосердие как сострадание, альтруизм, потребность помогать, преодоление эгоизма, забота о ближнем и нуждающихся.

Помогает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: авторитет профессиональной личности, вызывающей уважение; личный пример преподавателя-наставника; искусство; престиж профессиональной деятельности; проекты Росмолодежи.

Мешает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: отсутствие единой идеологии, ориентированной на духовные ценности, на уровне государства; сложность вхождения молодежи в проекты Росмолодежи; вредные привычки молодежи; отсутствие безопасной среды, окружающей молодежь; преобладание эгоизма в поведении молодежи; отсутствие системы монетизации социального капитала.

Что *делается* вузами?

- мероприятия по здоровьесбережению;
- наличие общественных молодежных объединений (Ассоциация духовно-нравственного просвещения «Покров»);
- создание инклюзивной образовательной среды;
- волонтерская деятельность;

– тьюторство.

В каких направлениях *необходимо действовать?*

– предусмотреть выделение целевых финансовых средств на данное направление деятельности;

– целенаправленно готовить кадры для данного направления;

– подготовка методических рекомендаций.

Патриотизм, историческая память, единство народов России.

Модераторы: д.пед.н., профессор Т. Т. Щелина (Арзамас), к.пед.н., доцент Е. В. Левкина (Арзамас).

Молодежь *наполняет* данные ценностные категории следующими смыслами: любовь к Родине как эмоционально окрашенное позитивное отношение к Родине, российскому государству; уважительное отношение к героям России; гордость за свою страну; знание истории своей Родины как целостное представление об историческом пути государства, критическое (не критиканское) отношение к истории; уважение к наследию народов России как благодарное и рачительное отношение к тому, что накоплено поколениями и народами, составляющими российское общество; понимание и принятие естественных культурных различий народов, населяющих Россию.

Помогает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: организованная государством деятельность в рамках программы патриотического воспитания граждан РФ; патриотические установки в вузовской среде; тематические акции, проекты различного масштаба, в том числе – в виртуальной среде; повышение престижа России, ее победы; увеличение часов на изучение истории.

Мешает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: реакция молодежи на современное положение РФ на международной арене; неоднозначное отношение молодых людей к внутренним проблемам государства, «социальным болезням» общества; подмена патриотического воспитания сугубо военно-патриотическим; утрата традиций интернационализма; закрепившиеся различные толкования истории России, плохое знание истории; индифферентное отношение молодежи к событиям в государстве; практика участия в мероприятиях подобной направленности вместо учебных занятий (вызывает негативное отношение в вузе, непонимание преподавателей).

Что делается вузами?

– в ряде вузов – отдельные программы патриотического воспитания, во всех вузах – календарь патриотических мероприятий;

– молодежные общественные организации, студенческие объединения патриотической направленности;

– патриотическая тематика в оформлении вуза;

– волонтерская деятельность;

- конкурсы указанной направленности;
- работа с землячествами, дни отдельных народов, фестивали.

В каких направлениях *необходимо действовать?*

- не злоупотреблять количеством мероприятий в ущерб качеству;
- начинать с патриотического отношения к своему вузу, своему городу, малой Родине;
- подготовка методических рекомендаций, прежде всего, разъясняющих, как работать с молодыми людьми, не принимающими данные ценности.

Гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу.

Модераторы: д.пед.н., профессор М. В. Шакурова (Воронеж), к.пед.н., доцент А. Н. Махинин (Воронеж).

Молодежь *наполняет* данные ценностные категории следующими смыслами: единство прав и обязанностей; Отечество как синоним Родины, акцентирующий внимание на том, что сохранено и передано предыдущими поколениями; активная гражданская позиция; служение как деятельность для других; служба в вооруженных силах.

Помогает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: инициирование и поддержка государством общественных организаций молодежи; государственные праздники и их празднование в вузе; пропаганда служения; привлечение молодых людей к участию в управлении (вузом, территорией); новая дисциплина о российской государственности; сложившиеся практики студенческого самоуправления в вузе.

Мешает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: постоянный (и достаточно узкий) круг студентов, включенных в самоуправление, при пассивности всех остальных; незнание и непонимание молодыми людьми того, как реализовать свои обязанности; рассогласованность установок от управленческих структур по организации работы со студентами; неоднозначное отношение молодых людей к службе в вооруженных силах, к СВО; несформированная гражданская позиция у отдельных преподавателей вуза; негативная информация и антисоциальные установки в виртуальной среде.

Что делается вузами?

- традиционное празднование государственных праздников;
- развитие студенческого самоуправления, студенческого клубного движения, общественных объединений;
- вход в вузы «Движения первых»;
- волонтерское движение (служение);
- обучение лидеров;
- встречи с людьми, которых можно назвать «Человек-гражданин».

В каких направлениях *необходимо действовать?*

- не перегружать календарь событий, дать возможность вузам самостоятельно выбирать, учитывая особенности вуза, региона;
- обучать проректоров, кураторов работе с информационными предпочтениями молодых людей;
- обсуждать и распространять интересный опыт вузов в данном направлении;
- разработать методические рекомендации по формированию активной гражданской позиции студентов, в том числе пассивных, асоциальных и т.п.;
- разработать новые варианты политинформирования студентов.

Крепкая семья, преемственность поколений.

Модераторы: д.пед.н., профессор М. А. Мазниченко (Сочи), к.пед.н. К. Н. Молчанюк (Сочи).

Молодежь *наполняет* данные ценностные категории следующими смыслами: поддержка; ответственность; любовь; рождение и воспитание детей; важность сохранения и передачи новым поколениям семейной памяти, семейных традиций и ценностей; профессиональная и социокультурная преемственность.

Помогает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: примеры семей и семейных династий из числа студентов, педагогов, выпускников вуза; различные виды поддержки молодых студенческих семей; фольклор, сказки, произведения художественной литературы и киноискусства, предьявляющие ценности и архетипы, примеры построения и сохранения семьи, переживания семейных трудностей; инфраструктура.

Мешает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: средства массовой информации, реклама, разрушающие традиционные представления о семье; социальная ситуация: увеличение числа разводов, снижение рождаемости; недостаток у студентов необходимых бытовых и материальных условий для создания семьи, рождения и воспитания детей; гиперопека родителей, приводящая к несамостоятельности, инфантильности; несовпадение представлений о семье и семейных отношениях у девушек и юношей; эгоистичные смыслы создания семьи и рождения детей; неверные представления о смыслах семейной жизни.

Что делается вузами?

- учебные дисциплины психолого-педагогической направленности, в которых затрагиваются вопросы семейных отношений;
- студенческий профком, который оказывает помощь молодым семьям;
- создание студенческих Центров поддержки семьи;

- создание видеороликов о семейных династиях преподавателей вуза, о семьях студентов и выпускников вуза, о профессиональных династиях по получаемой профессии;
- создание студенческих кино клубов по теме любви, семьи, верности;
- организация встреч со старшим поколением, выпускниками вуза – мастерами своего дела с целью преемственности профессиональных ценностей;
- создание студенческого клуба «Семейные ценности», включающего проведение тренингов;
- праздник «День Любви, Семьи и Верности»;
- наставничество семей педагогов, выпускников вуза над молодыми семьями студентов;
- наставничество мастеров над студентами как начинающими специалистами.

В каких направлениях *необходимо действовать?*

- ввести во всех вузах для студентов всех специальностей и направлений образовательный модуль «Психология семейных отношений», содержащий в качестве обязательной компоненты проектную деятельность, направленный на формирование ценностного отношения к семейным ценностям;
- собрать базу статистических материалов, научных данных, фольклорных произведений, произведений киноискусства и других видов искусства по тематике любви, построения семейных отношений, создания и сохранения семьи, рождения и воспитания детей;
- семейный уклад вуза, основанный на поддержке и ответственности (студенческая группа как семья, вуз как семья). Если студент не видит примера поддержки в своей семье, он может найти ее в вузе, со стороны однокурсников, преподавателей;
- с целью формирования инфраструктуры вуза, направленной на поддержку молодых студенческих семей, создать «Семейные студенческие центры» на базе вузов, пропагандирующие ценности семейной жизни и работающие в связке с Региональной программой «Семейный контракт»;
- выделение Минобрнауки грантов студентам на создание студенческих семейных центров;
- создание видеороликов, учебных и документальных фильмов, бесед по актуальным проблемам создания и сохранения семьи, рождения и воспитания детей и использование их в вузах в работе со студентами;
- проведение со студентами бесед о связи выбора профессии и планов на семейную жизнь (ряд профессий предполагают определенный образ жизни, например, профессии военного, врача, учителя);
- создание в вузе пространств для общения, где бы студенты могли знакомиться и проводить время вместе друг с другом;

– организация и проведение межведомственных мероприятий, направленных на творческое и профессиональное общение студентов девушек и парней;

– предусмотреть наличие в социально-психологической службе вуза специалиста, профессионально консультирующего студентов по вопросам выбора партнера, построения дружеских и любовных отношений, создания и сохранения семьи, воспитания детей.

Права и свободы человека, достоинство, справедливость.

Модераторы: д.пед.н., доцент Е. Н. Киселева (Новосибирск), к.социол.н., доцент Н. Н. Киселев (Новосибирск).

Молодежь *наполняет* данные ценностные категории следующими смыслами: знание своих личных, политических, экономических, социальных, культурных прав; осознанная любовь к отечеству, малой Родине.

Помогает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: длительный период формирования знания школьников в области прав и свобод, установка семей на реализацию своих прав; практики защиты прав и свобод, в том числе в специально создаваемых службах отдельных вузов; продвижение студенческими профсоюзами идеи защиты прав и свобод, обеспечения справедливости.

Мешает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: организация воспитательного процесса в вузе должна опираться на ресурсы (до сих пор отсутствует прямая статья финансирования на воспитательную деятельность со студентами в вузе); нормативная деструкция в обществе; значимый процент проректоров по воспитательной работе не имеют профильного образования по организации воспитательной работы, не владеют методикой воспитательной работы и т.п.

Что делается вузами?

– создается единая платформа содержания воспитания (программа воспитания для вузов, методические рекомендации по ее сопровождению);

– обновляются и расширяются формы воспитательной работы: онлайн проекты, федеральные проекты («Твой ход» и т. п.);

– конкурсы правозащитных практик (не только для студентов юридических специальностей);

– разъяснение кураторами, преподавателями ситуаций нарушения прав и свобод, достоинства, справедливости.

В каких направлениях необходимо действовать?

– правовое воспитание и просвещение студентов (недостаточно сформированная компетенция у студентов);

– необходимо развивать внутренние нормы в вузе, так как в обществе представлена нормативная деструкция, быстро меняющаяся нормативность;

– необходимо совершенствовать ресурсную базу воспитательной деятельности в вузе: выделение целевой статьи на организацию воспитательной деятельности; институционализировать должность заместителя декана факультета по воспитательной работе (сделать обязательной, поскольку ее нет в официальной кадровой структуре); нет методической базы и сопровождения реализации воспитательной деятельности в рамках учебных дисциплин.

Высокие нравственные идеалы, приоритет духовного над материальным.

Модераторы: д.пед.н., профессор И. Ю. Шустова (Москва), к.пед.н., доцент А. В. Кисляков (Челябинск).

Молодежь *наполняет* данные ценностные категории следующими смыслами: идеал, пример; нравственность, мораль; духовность; нравственный выбор.

Помогает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: ориентация образовательного процесса в вузе на нравственные ориентиры; присутствующие в обществе нравственные установки, удерживаемые семьей, различными социальными институтами; традиции развития духовности у школьников, студентов с использованием отдельных учебных дисциплин.

Мешает в принятии молодыми людьми данных ценностных категорий: формирование у молодых людей установок на значимость потребления, материального благополучия, материального успеха; приоритет монетизации над бескорыстной деятельностью; понижение культурного уровня выпускников школ (мало читают, не понимают смысл классической художественной литературы).

Что *делается* вузами?

- работа над культурой вуза (нормы, законы жизнедеятельности, культурные традиции, требования к внешнему виду и т. п.);
- мероприятия соответствующей направленности (фестивали, студенческая весна, фестивали первокурсников, творческие конкурсы);
- волонтерская деятельность.

В каких направлениях *необходимо действовать*?

- мониторинг выбора молодыми людьми идеалов, приоритетов организации собственной и общественной жизнедеятельности (не только профессиональной);
- культура общения и взаимодействия в вузе, этикет;
- поддержка творческих объединений студентов;
- разработка методических рекомендаций и соответствующее обучение кураторов работе с примером, с нравственным идеалом (дискуссионные формы работы);

– информирование о возможности экспертизы отдельных проектов, инициатив, программ вуза (с целью соблюдения обсуждаемых приоритетов).

Созидательный труд.

Модераторы: д.пед.н., профессор Т. А. Ромм (Новосибирск), к.пед.н., доцент Б. А. Дейч (Новосибирск).

Молодежь *наполняет* данные ценностные категории следующими смыслами:

с точки зрения личностной значимости для студентов: карьерный рост, материальное благополучие, успех в профессии;

с точки зрения общественной значимости: улучшение окружающей жизни, служение общественным идеалам, развитию страны.

Зафиксирована необходимость гармонизации (сближения) этих целей, на что и должна быть направлена воспитательная работа в вузе.

Помогает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: установка на взаимодействие вузов с работодателями, постоянное совершенствование практик; включение в воспитательную работу установки на социально-значимую деятельность (волонтерство, социальные проекты, деятельность общественных организаций в интересах других людей и т. п.); внимание профориентации с тем, чтобы обеспечить максимально осмысленный выбор профессии, сопровождение выпускников вузов.

Мешает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий:

«внешние»: социокультурная и социально-экономическая ситуация в целом (сложности трудоустройства по профессии, низкий престиж Человека труда и труда в целом), социально-психологические проблемы современного молодого поколения (низкий уровень солидарности, социальной ответственности, высокий – инфантильности, социально-ценностная неопределенность);

«внутренние» (характерные для вузов): формализм во взаимодействии с работодателем, сложности с прохождением производственных практик, несистемность воспитательной работы по продвижению успешных форматов активности студентов в трудовой и созидательной деятельности в интересах общества («перекос» в сторону досугово-потребительской позиции самих студентов), недостаточность реальных ситуаций для социального созидательного участия молодежи (доминирование «игровых» форматов, которые не завершаются реальным вкладом в созидание чего-либо), отсутствие механизмов нормативно-правового, материального поощрения.

Что *делается* вузами?

– традиционные практики: студенческие «стройотряды», трудовые акции, возвращение к труду по самообслуживанию, производственный

труд, дела социальной направленности, шефство над ветеранами профессии;

- социально-профессиональное волонтерство;
- встречи с представителями профессии, экскурсии на производство, участие в профессиональных конкурсах.

В каких направлениях *необходимо действовать?*

- сохранять и развивать традиционные форматы;
- развивать студенческие проектные и конструкторские бюро (коворкинг-центры и т. п.), сетевые взаимодействие студентов с лучшими организациями работодателей и социальное партнерство с трудовыми коллективами региона (волонтерские отряды для решения задач отрасли);

- работа по продвижению имиджа профессии (проведение научно-практических конференций, мастер-классов и встреч с успешными выпускниками и известными представителями профессии, расширение деятельности ассоциаций выпускников);

- работа по профессиональной ориентации будущих абитуриентов (специализированные классы, работа в приемных кампаниях);

- организация профессиональных конкурсов среди студентов отрасли;

- «информационные панели» о лучших в профессии;

- участие в грантах и проектах, связанных с улучшением социальной среды региона;

- стипендии, гранты за активную социально-значимую, созидательную деятельность.

Общий вывод: чтобы данная ценность была присвоена, нужны реальные площадки для реализации созидательной активности, реального участия молодых в реальных делах общества («У каждого молодого поколения должна быть своя «Боярка»).

Коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение.

Модераторы: д.пед.н., профессор И. В. Руденко (Тольятти), к.пед.н., доцент В. В. Круглов (Москва).

Молодежь *наполняет* данные ценностные категории следующими смыслами: единство, интернационализм, готовность помогать и действовать, служение, команда, дружба, милосердие, уважение личности, поддержка, активная позиция, служение Отечеству.

Помогает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: информационные технологии (чаты, беседы); внимание государства к молодежи, активизация молодежных движений; места, где можно взаимодействовать; поддержка общественных движений; межрегиональное и межвузовское взаимодействие; собственный пример проректора, лидера; семейные ценности и традиции; групповые виды спорта; проектная деятельность.

Мешает принятию молодыми людьми данных ценностных категорий: информационные технологии (уход в виртуальность); работа «на отчет», для «галочки», навязывание точки зрения (не коррелирующей с ценностями) отдельными представителями профессорско-преподавательского состава; отсутствует современная инфраструктура; отсутствие долгосрочного планирования, срочные мероприятия «сверху»; отсутствие кадров.

Что *делается* вузами?

- практики, стажировки, работа с центрами «Карьеры», групповая работа, проектный подход, наличие индустриальных партнеров;
- кураторство студентов-старшекурсников над младшими, студенческие объединения, профсоюзы, школа актива;
- волонтерство, студенческие объединения, «Обучение служением»;
- студенческие СМИ, медиаволонтеры;
- агитбригады, школы актива, научное волонтерство;
- РСМ, Движение первых и т. п.;
- Студенческая весна, день знаний и т.п.;
- проектная деятельность.

В каких направлениях *необходимо действовать*?

- больше взаимодействия с партнерами (с учетом того, что в большинстве случаев отсутствует производственная база, мотивация, пространство для взаимодействия);
- развитие инфраструктуры, территории для взаимодействий, командной работы (студенческое пространство, привлекающее к себе);
- обучение проректоров, кураторов, лидеров студенческих инициатив коллективообразованию, основам командной работы.

Отдельные общие выводы.

– определенную сложность вызвало определение смыслов, стоящих за формулировками ценностей. В этой связи актуальна задача: работа с педагогами, организаторами образовательного процесса по смысловому наполнению отдельных установок и задач, формулируемых в качестве заданий, их понимание; уход от тиражирования мероприятий, преимущественно заданных извне, к осмыслению ситуации в конкретном вузе и адаптации установок, рекомендаций, требований «сверху» к этой ситуации;

– работа над смыслами тех или иных ценностей «в позиции студентов» в большинстве групп не была достаточно продуктивной, вызвала затруднения. Очевидно, что эти смыслы участникам конференции не известны, специально не исследовались в вузе и не обсуждались. Как следствие, они не прорабатываются в повседневной деятельности;

– вне зависимости от обсуждаемых ценностей назывался фиксированный перечень направлений деятельности и форм работы. В

обсуждении к методам воспитательной работы участники без подсказок от модераторов не обращались, что по сути закономерно, поскольку, с одной стороны, доминирует мероприятный подход, с другой стороны, уровень психолого-педагогической подготовки участников недостаточен для обсуждения вопросов воспитательной работы на этом уровне;

– достаточно сложно участникам было разделить традиционные и инновационные направления и формы воспитательной деятельности. С одной стороны, это связано с различным уровнем организации воспитательной работы в разных вузах, с другой стороны, нет понимания сути инновации в воспитании (закономерно есть увлечение названиями, часто изменение названия и есть обновление);

– очевидно, что работа вузов с ценностями не сбалансирована: если патриотизм, гражданственность, крепкая семья, созидательный труд, права и свободы – в большей мере обеспечены специально ориентированными практиками, то жизнь, гуманизм, высокие нравственные идеалы, коллективизм – в меньшей мере обеспечены специально ориентированными практиками (и в целом менее понятны по сути).

В числе ожидаемой поддержки наиболее часто звучали:

– в организационном плане – централизованная институализация воспитательной работы в вузах (должности, структуры); реалистичная оценка необходимых ресурсов для решения той или иной поставленной перед вузами задачи (вузы очень различны в силу территориальной, ведомственной принадлежности и т.п.); запрос на доступную экспертизу; доступные механизмы для баланса управления и регламентации извне с собственными инициативами вуза;

– в содержательном плане – уточнение смыслового наполнения работы с ценностями, их консолидация у различных субъектов воспитательной работы (в микрогруппах встречались рассогласования в отборе смыслов, их различное толкование); определение содержания деятельности не только и не столько со студентами-активистами, лидерами, но в большей мере – со студентами асоциальными, пассивными, имеющими различные субкультурные отличия и проблемы с воспитанием и социализацией в довузовский период; учет интегративности, взаимодополняемости ценностей при проектировании мероприятного ряда;

– в методическом плане – запрос на различного рода методические рекомендации (в связи с недостаточным уровнем психолого-педагогической подготовки очевидно, что их электронный и/или печатный вариант не решат проблемы, необходимо обсуждение, разбор, проработка в имитационном, тренинговом, игровом режиме); необходимость обучения субъектов воспитательной работы в вузе не только формам, но и методам, приемам воспитания.

Очевидно, что учет выделенных проблем, опора на продуктивные ходы и адекватное реагирование на проблемные зоны может позволить в практиках воспитания справиться с ценностным социально-контекстным вызовом.

Другой вызов, на котором считаем необходимым остановиться, описан в теории взросления по его следствию (О. А. Феофанова, Д. И. Фельдштейн и др.) как аномичность. Вводя понятие «социальная аномия», Э. Дюркгейм соотносил его смысловое наполнение с такими состояниями, как разочарование, усталость, недовольство. В настоящее время социальную аномию, проявляющуюся в индифферентности по отношению к маркерам социальности, социальным нормам, ценностям, приветствуемым паттернам поведения, можно рассматривать в качестве одного из символов современной социальной реальности. Она проявляется, в частности, как:

– массовая представленность в социальной реальности проявлений равнодушия к приветствуемому образу жизни, нормам, ценностям. В педагогике и социально-педагогической практике сложились теоретически обоснованные и подкрепленные значительным практическим опытом системы реагирования на отклоняющееся поведение (дезадаптация, социальная запущенность, девиации, делинквентное и криминогенное поведение). Но в рассматриваемом нами случае речь идет не о противостоянии или проблемах с приспособлением, а о равнодушии, выраженной социальной пассивности. Распространение в образовательной среде проявлений подобного взаимодействия с социальной реальностью становится питательной почвой в ситуации поиска растущим человеком референтных групп. На них реагируют дети и подростки, привыкшие к уединению, проводящие значительную часть времени в виртуальной среде, имеющие легкую форму аутизма и др.;

– ситуации взаимодействия растущего человека с социальной реальностью, разрушающие формируемые семьей и образовательной организацией установки на значимость тех или иных норм, требований, ценностных ориентиров. Их неочевидность, декларативность, избирательная обязательность, формализация влекут за собой разочарование, избегание, утрату значимости. Особенности образовательной среды таковы, что далеко не все может быть не только проконтролировано, но и просто зафиксировано педагогами или другими заинтересованными в воспитании ребенка лицами. Но именно неконтролируемый сегмент образовательной среды изобилует примерами и доказательствами неоднозначности многих норм, вариантами их применения (вплоть до избегания, нарушения), альтернативными установками. Значительно больше подобного опыта представлено в широкой социокультурной среде, с которой контактирует ребенок.

Отметим также, что образовательная среда, в отличие от социокультурной, использует язык, видеоряд, темпоритм и т.п., характерные для взрослой субкультуры, тогда в «неконтролируемом» ее сегменте и социокультурной среде широко представлены маркеры детской и подростковой субкультуры, что делает их более привлекательными и убедительными;

– «отсутствие четких рамок адекватности своих действий» [1, с. 12]. Особенность современной социальной реальности – установки на вероятностный характер и смысловую неоднозначность любого явления, процесса, характеристики. По сути, можно найти доказательство возможности и во многих случаях приемлемости и приветствуемости любого самопроявления, вплоть до наносящих вред самой личности, ее окружению, социальным образованиям различного уровня. Прежде всего в виртуальной среде можно найти обоснование любым видам активности, активно идет вербовка под различные «знамена», пропагандирующие самые различные пути и способы самовыражения, вплоть до экстремальных. Социально-аномичные установки объясняют и обосновывают уход от социума, погружение в себя, изоляцию, вопросы о смысле собственного существования с заложенным вариантом ответа – подобного смысла нет;

– утрата социальной ответственности за свои действия (напомним, что ответственность – один из маркеров социальной и личностной зрелости как показателя взросления). Интересны самооценки молодых людей, которым было предложено порассуждать, что помогает и что препятствует их взрослению (респонденты – студенты 2 и 3 курсов педагогического вуза). Приведем отдельные суждения (стилистика авторов сохранена).

(1) «Моему взрослению в какой-то степени мешает и одновременно помогает мое окружение. Я общаюсь с разными по возрасту людьми и от каждого беру немного качеств в отношении других людей, взглядов на мир и жизнь. Есть люди, которые в 21 год ведут себя как дети в ситуациях, в которых нужно проявить больше серьезности. А есть люди, которые для своих 15 лет берут на себя слишком большую ответственность, которую не всегда решил бы взять взрослый человек. И от каждого я беру какую-то частичку в свое взросление, может и не всегда хорошую, но это и делает меня такой какая я есть. В моей жизни будет еще много разных людей и главное уметь брать от них только хорошие качества».

(2) «Я считаю, что препятствуют взрослению такие мои качества, как стеснительность, низкая самооценка, из которой вытекает неуверенность в себе. А способствует моему взрослению проживание, отдельное от родителей, потому что все приходится делать самостоятельно».

(3) «Помогает. Самостоятельное принятие решений, отсюда ответственность за свои действия. Самостоятельность (отсюда, например, я научилась готовить). Умение извлекать пользу из трудностей. Сравнение

себя только с тем человеком, которым я была вчера, позавчера, неделю, месяц назад, год и т.д. Умение делать выводы из различных ситуаций.

Препятствует. Не всегда получается отстоять свои личные границы. Нет или недостаточно практического опыта в чем-то. Нежелание или страх брать на себя ответственность, ведь так удобно, когда за тебя все делают "взрослые"».

(4) «При ответе на данный вопрос я бы хотела назвать конкретные ситуации. Очень помогает моему взрослению работа вожатой в лагере. Ты понимаешь, что на тебе лежит ответственность за 30 детей. Все они вдали от дома, ты заменяешь им и маму, и папу. Это очень дисциплинирует и стимулирует к дальнейшему взрослению. Ты понимаешь, что ответственность – это не так страшно, наоборот, начинаешь стремиться к ней. Препятствует же моему взрослению, наверное, то, что я пока живу с родителями. Из-за этого многие вещи (например, в быту) пока лежат на маме, или ответственные решения могут приниматься родителями, а не мной. Как раз в такие моменты чувство ответственности за что-то снижается. Ты знаешь, что, если что, все решат родители. Это, на мой взгляд, детское мышление».

(5) «Помогает: стабильная работа; перспективы в учебной деятельности; ответственность за принятые решения. Препятствует: желание быть ребенком (в то время, когда одноклассники еще ходили в школу, я ходила на подработки); отсутствие мотивации (зачем мне быть взрослым, ведь ребенком было лучше); боязнь быть не принятым в этом мире (из-за этого вечный поиск себя и не принятие собственной личности)».

В большинстве суждений респонденты обращаются к проблеме ответственности, прежде всего, с точки зрения желания или нежелания быть ответственным. Той же группе респондентов через месяц было предложено вспомнить свой опыт участия в деятельности по самоуправлению (в классе, в школе, объединении и т.п.). Тем самым косвенно мы получали информацию об опыте социальной активности молодых людей, но не на уровне исполнительского участия, а на уровне организатора или руководителя. К сожалению, в 93% случаев (n=79) участие в самоуправлении в опыте респондентов сводилось к «дням самоуправления» в школе, где они пробовали себя в роли учителя (вели уроки, что помогло в дальнейшем в выборе профессии). Результаты наших исследований согласуются с результатами исследований других ученых. Так, В. Н. Мезинов, М. А. Захарова, И. А. Карпачева, исследуя особенности социальной активности будущих педагогов (n=200) приходят к заключению, что «у трети студентов, обучающихся по программам педагогического профиля, преобладает индивидуалистическая, практическая направленность в проявлении социальной активности,

наблюдается недостаточная готовность к активному включению в решение социальных задач» [7, с. 122].

Данным примером мы хотели бы обратить внимание на скрытую социальную аномию, которая базируется на недостаточности опыта.

Отдельные примеры проявлений социально-контекстных вызовов практикам воспитания можно было бы продолжать и далее, но обратим внимание на тот факт, что в самой социальной реальности содержатся альтернативные ходы, инструменты, средства, которые могут быть использованы как в качестве социального контекста для отдельных воспитательных действий. Так, например, в ситуации утраты значимости заинтересованные взрослые могут опереться на многочисленные реальные и виртуальные практики, которыми изобилует, например, современное дополнительное образование детей или детские и молодежные общественные организации и объединения. Многие акции, программы, отдельные события сегодня оформляются с опорой на маркеры детской и подростковой субкультуры, динамичны, разнообразны, предполагают различные формы участия (это обеспечивает постепенный «вход» в неприветствуемые изначально активности).

Так, самостоятельным элементом актуальной отечественной социальной и социально-педагогической реальности стало общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых», воспитательные практики которого, представленные на сайте движения, наглядно иллюстрируют многообразие возможностей, общую увлеченность (а не массовый пессимизм), сочетание социальной, личностной значимости и общественной полезности. Другой разговор, что к этой сфере жизнедеятельности ребенка необходимо привести, первоначально сопровождать его, оказывая поддержку и помощь. Это предусмотрено Программой воспитательной работы «Движения первых». С другой стороны, современное сближение образовательных организаций и общественно-государственного движения детей и молодежи за счет поддержки всех возможных инициатив, институализации взаимодействия (создание «первичек»), включения семьи и широкого круга социальных партнеров позволяет использовать различные виды и формы активности движения в качестве контекста образовательного процесса. Тем более, что подобная практика в нашем государстве хорошо известна: жизнедеятельность советского ребенка в школе была пронизана общественной и социальной активностями, привносимыми пионерской и комсомольской организациями. За счет этого снимался барьер и сокращался разрыв между школой и социокультурной средой, вследствие чего образовательная среда рассматривалась в границах широкого социума.

Прокомментируем еще один вариант использования социально-контекстной образовательной среды в ситуации социальной аномии, провоцируемой и подкрепляемой актуальной социальной реальностью.

Социальная аномия очень часто присуща так называемым «среднестатусным ученикам»: не лидеры и не аутсайдеры, составляющие большинство школьного детского сообщества, но в меньшей степени «заметные» для одноклассников и школьных педагогов [9]. Их «уход» от активных социальных практик, самовыражения, разочарование в социально приемлемых формах взаимодействия с различными группами взрослых и сверстников может быть приостановлен и скорректирован поиском тех сфер в образовательной среде, где есть возможность изменить статус, расширить ролевой репертуар, развернуть дополнительные активности. Но как единственная данная практика не всегда дает устойчивые результаты именно в силу личностных особенностей обучающегося (они и в новых социокультурных условиях, новых группах и общностях зачастую не могут и не хотят изменить свое положение в группе, пересмотреть свое отношение к социальным контактам, переосмыслить поддерживаемые нормы и ценности). Необходимо перестраивать отношение высокостатусных школьников к своим одноклассникам. Прежде всего это возможно во вновь создаваемых общностях (изменить структуру уже закрепившихся общностей сложно). Открытость в процессе группообразования поддерживает обращенность к широкой образовательной среде, а также освоение социокультурной среды. Действенным приемом при этом может стать сравнение происходящего, выработка консолидированных оценок, делегирование ответственности. Поскольку речь идет о широкой среде, расширяется и спектр доступного опыта, на основе которого можно начать задумывать и переосмысливать свой собственный.

Обращение к двум социально-контекстным вызовам показывает, с одной стороны, наличие реальных проблем, деформирующих практики воспитания. С другой стороны, данный ракурс позволяет несколько иначе взглянуть как на причины затруднений, так и на возможные средства их преодоления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балахонский В. В. Социально-онтологические и гносеологические детерминанты феномена социальной аномии / В. В. Балахонский, А. В. Плетнев, М. В. Молчанов // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2023. – Том 12, № 11А. – С. 11–17. DOI: 10.34670/AR.2023.72.34.003.

2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – Москва : Логос, 2010. – 298 с.

4. Гришина Н. В. Проблема концептуализации контекста в современной психологии / Н. В. Гришина // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 10-20. doi: 10.17759/sps.2018090302.

5. Калашников В. Г. Понятие «контекст» и контекстный подход в образовании / В. Г. Калашников // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 40-55.

6. Кондаков А. М. Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования : проект / А. М. Кондаков, И. С. Сергеев. – URL: https://push-school3.edumsko.ru/activity/standart_do/doc/1753851 (дата обращения: 15.03.2024).

7. Мезинов В. Н. Развитие социальной активности студента, осваивающего профессию учителя / В. Н. Мезинов, М. А. Захарова, И. А. Карпачева // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 1 (49). – С. 113-126. doi: 10.32744/pse.2021.1.8

8. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 15.03.2024).

9. Сачкова, М. Е. Психология среднестатусного учащегося : монография / М. Е. Сачкова. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 202 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработанное А. А. Вербицким контекстное образование можно отнести к выдающимся достижениям как в психологии, так и современной отечественной педагогике. А. А. Вербицкий внес огромный вклад в основы теории и методологии психологической мотивации, в развитие новых образовательных парадигм. Контекст, являясь базовой категорией контекстного обучения, представляет систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности обучающихся в конкретной ситуации, в то же время профессиональный контекст наполняет профессиональную деятельность студентов личностным смыслом. Контекстное обучение, как фактор смыслообразования в системе общего профессионального образования является обучением, в котором моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой обучающимися профессиональной деятельности с целью их личностного развития, которое становится инструментом личностного саморазвития, рефлексией с целью оценки собственного вклада в достижение образовательного результата, смыслообразованием (отношение учебной

деятельности к значимым жизненным планам обучающихся) и, таким образом, актуализируется личностный контекст обучающихся.

Проблемы развития профессионального образования реализуются в этнокультурном развитии студентов, в формировании интернационализма у иностранных военнослужащих, в профессионально-педагогическом самоопределении магистров: кейс Казанского федерального университета, во внутрисистемных связях многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, в развитии проектировочной компетенции магистров средствами информационной образовательной среды, в психологической подготовке сотрудников лечебно-исправительных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний России, в профессиональной компетентности руководителя системы повышения квалификации, в особенностях военно-профессиональной подготовки командных кадров, в здоровьесберегающей образовательной среде как условия формирования личностно-профессиональных качеств учителя.

Особенно актуальным направлением является цифровое обучение, поскольку цифровые технологии радикально меняют процесс обучения и усвоения знаний, трансформируют образовательный ландшафт всех уровней образования. Для успешной профессиональной деятельности в условиях информатизации создаются электронные образовательные платформы, технологии дистанционного обучения, массовые открытые онлайн-курсы, технологии видеосвязи и виртуальной и дополненной реальности. Виртуализация образования позволяет преодолеть цифровое неравенство и дает доступ людям по всему миру к учебным материалам ведущих мировых университетов.

Представлен новый концептуальный взгляд на лингвистику, компьютерную лингвистику и лингводидактику. Особенно ценным является то, что они призваны свести воедино существующие представления о сущности межкультурной коммуникации, лингвистических процессов языка в различных культурах.

В коллективной монографии особый интерес представляют работы, посвященные феноменологическому становлению личности, развитию субъектов образования, которые позволяют преодолеть психологические ограничения и пределы профессионального развития личности, способствуют наиболее полной самоактуализации, саморазвитию, самореализации педагога к достижению вершин профессиональной деятельности.

*Академик международной академии наук
педагогического образования,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода
«Воронежский государственный технический университет»
Комарова Эмилия Павловна*

Научное издание

ИННОВАЦИОННЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Издание публикуется в авторской редакции
и авторском наборе

Подписано в печать 25.03.2024. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 21,62. Тираж 500 экз. Заказ 48.

ООО Издательско-полиграфический центр
«Научная книга»
394018, г. Воронеж, ул. Никитинская, 38, оф. 308
Тел. +7 (473) 200-81-02, 229-78-68
<http://www.n-kniga.ru>. E-mail: zakaz@n-kniga.ru

Отпечатано в типографии ООО ИПЦ «Научная книга»
394030, г. Воронеж, Московский пр-т, 11/5
Тел. +7 (473) 229-32-87
<http://www.n-kniga.ru>. E-mail: nautyp@yandex.ru