

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



2021

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография



Воронеж
Издательско-полиграфический центр
«Научная книга»
2021

УДК 37.026
ББК 74.025.5
В26

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики «Института психологии и образования» ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» *Р. А. Валева*;
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 иностранных языков ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» *Н. А. Тарасюк*

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода ВГТУ (г. Воронеж) *Э. П. Комарова*
(ответственный редактор);
член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор, советник директора по подготовке научных кадров ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (г. Москва) *В. В. Сериков*;
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии НИ ТГУ (г. Томск) *С. В. Гураль*;
канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Воронеж) *С. А. Бакленева*;
Д. Е. Страхов (тех. ред.)

Векторы развития контекстного образования : коллективная монография / редкол.: Э. П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. – 418 с. – ISBN 978-5-4446-1539-3. – Текст : непосредственный.

Монография посвящена актуальным проблемам контекстного образования, в котором моделируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание будущей профессиональной деятельности обучающихся. Теоретически обосновываются концептуальные психологические, технологические подходы контекстного образования, описываются его преимущества и различия в России и США. Раскрываются контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе. Рассматривается широкий спектр проблем цифрового образования, его реализация.

Монография адресована научным работникам, педагогам учебных заведений всех уровней, аспирантам и студентам.

УДК 37.026
ББК 74.025.5

ISBN 978-5-4446-1539-3

© Коллектив авторов, 2021
© Оформление. Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021

**ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФГБНУ «ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАО»
ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ВУНЦ ВВС «ВВА ИМ. ПРОФ. Н. Е. ЖУКОВСКОГО И Ю. А. ГАГАРИНА»
УНИВЕРСИТЕТ БАТ (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**



*Друг, Учитель, Академик РАО
Вербицкий Андрей Александрович*



ОТ РЕДАКТОРА

*Контекстное образование в педагогической науке
академика Российской академии образования,
доктора педагогических наук, профессора
Вербицкого Андрея Александровича*

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.

Особо нужно отметить активную работу Андрея Александровича в подготовке и проведении международных конференций с участием специалистов ряда вузов нашего города в целом ряде стран: в Китае, Ираке, Испании, Великобритании, Португалии (на острове Мадейра), Черногории.

Академик РАО Вербицкий Андрей Александрович щедро делится своими уникальными знаниями и опытом с представителями профессорско-преподавательского состава вузов нашего города, докторантами, аспирантами, магистрантами и курсантами военных вузов.

Число его публикаций перевалило за 500, в том числе 14 монографий (ряд из них коллективные), много статей, опубликованных в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК РФ (за последние 5 лет около 30). По индексу цитирования А. А. Вербицкий входит в первую десятку (если не пятерку) среди педагогов и психологов страны: индекс РИНЦ составляет на конец марта цифру 14 454, Хирш - 29, 6 статей в Scopus и 3 статьи в WebofScience. В 2018 году по гранту Российского фонда фундаментальных исследований опубликована фундаментальная коллективная монография «Психология и педагогика контекстного образования» объемом в 23 печатных листа.

Под руководством А.А. Вербицкого или при его научном консультировании защищено около 40 докторских и кандидатских диссертаций по педагогике и психологии. Широка география городов, где живут подготовленные им доктора и кандидаты наук: Астрахань, Братск, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Липецк, Москва, Нижний Тагил, Новороссийск, Омск, Санкт-Петербург, Самара, Саранск, Сочи, Серпухов, Старый Оскол, Стерлитамак, Южно-Сахалинск. Охвачена практически вся Россия.

В течение многих лет, еще с советских времен, он ездит в вузовские центры с циклом лекций, школ-семинаров, научно-практических семинаров и мастер-классов, кроме~ перечисленных городов он побывал с этой миссией в Санкт-Петербурге, Великом Новгороде, Рязани, Новосибирске, Владивостоке, Ижевске, Красноярске, Киеве, Минске, Абакане, Нижнем Новгороде, Георгиевске.

Андрей Александрович - один из немногих разработчиков ряда концепций государственного и регионального уровня, в том числе «Концепции непрерывного образования» (1989 год), «Концепции последипломного 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.

С позиций единого концептуального подхода авторы упомянутой монографии прописывают пути решения сложных психологических и педагогических задач, разработки образовательных моделей нового типа, опирающихся на фундаментальное теоретическое содержание, новые и традиционные педагогические технологии, идею единства обучения и воспитания субъектов образовательного процесса.

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.

Принципы контекстного подхода определяют образовательную практику. К числу основных принципов контекстного подхода относятся:

- принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;

- принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

- принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;

- принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;

- принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

- принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

- принцип учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую информацию кросс-культурных особенностей обучающихся, сложившихся в его жизни и образовании:

психологических, национально-культурных, морально-нравственных, религиозных, гендерных и др.;

- принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке 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. В контекстном образовании можно использовать любые формы, методы и процедуры, обоснованные в рамках других подходов. В этом отношении методология контекстного образования не несет в себе отрицания других подходов, наоборот, она как бы вбирает их в свою логику, используя все, что практически полезно для достижения целей обучения, воспитания и развития обучающихся. Важно лишь придерживаться при этом

изложенных выше принципов, в том числе принципа адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию их образования. Качеством адекватности обладает не какая-то отдельная или даже несколько форм (долгое время основной и ведущей считалась лекция), а вся совокупность традиционных и новых форм, с помощью которых задается движение деятельности от собственно учебной к профессиональной, трансформация первой во вторую. В этом процессе предметно-технологические и социокультурные реалии профессиональной деятельности, «свернутые» науками до знаковых систем и еще раз переодетые в дидактические одежды, нужно развернуть в адекватных этим реалиям формах учебно-познавательной деятельности студентов и посредством этого помочь ему «вернуться» к жизни и профессиональной практике, обогащенным их теоретическим видением.

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*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Коллективная монография «Векторы развития контекстного образования» состоит из трех глав, не равнозначных по объему, но одинаково актуальных по проблематике. В коллективную монографию включены исследования представителей вузов многих городов России: Астрахань, Воронеж, Волгоград, Казань, Курск, Липецк, Москва, Нижний Новгород, Орел, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Рязань, Санкт-Петербург, Севастополь, Сочи, Тамбов, Томск, Таганрог, Ялта и стран зарубежья: Афины (Греция), Бат (Великобритания).

В первой главе «Перспективы развития контекстного образования» авторы рассматривают широкий спектр проблем развития контекстного образования в различных условиях обучения. Представлен инновационный взгляд на теорию контекстного обучения и воспитания как концептуальную основу непрерывного образования.

Главу первую открывает раздел общее и различное в контекстном образовании России и США (раздел 1.1, А.А. Вербицкий); в память об учителе и друге (раздел 1.2, С.Н. Сорокоумова, Ф.В. Повshedная); контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе (раздел 1.3, В.В. Сериков); Contextualized Learning: Teaching Made Highly Effective (раздел 1.4, Nikos Andriotis); сохраняется ли взаимосвязь контекстного образования и развития личности в современном электронном обществе (раздел 1.5, В.М. Тютюнник) реализация контекстно-сетевой технологии в системе повышения квалификации педагога (раздел 1.6, Э.П. Комарова, А.С. Фетисов); контекстный подход в подготовке студентов к профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади (раздел 1.7 С.К. Гураль, Д.Ч. Гиллеспи, М.А. Корнеева); рефлексивный контекст профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе (раздел 1.8, Е.А. Леванова, И.А. Стеценко, Л.А. Кунаковская); интеллектуально-творческое развитие офицеров-слушателей в современном лингвообразовании: контекстный подход (раздел 1.9, Н.В. Волынкина); самоопределение личности в групповом контексте: концептуальный подход (раздел 1.10, К.М. Гайдар); опыт проектирования учебных профессионально-ориентированных ситуаций в подготовке социолога: ситуационно-контекстный подход (раздел 1.11, М.Д. Ильязова); становление профессиональной идентичности будущих специалистов в условиях контекстного обучения и воспитания (раздел 1.12, Е.И. Мещерякова, А.В. Еремин) реализация контекстного подхода в формировании профессионального и нравственно-эстетического самоопределения китайских студентов (раздел 1.13, А.С. Петелин, Е.А. Петелина, Ф. Чжун, О.Б. Мазкина); педагогическое образование в рамках контекстного подхода: реализация стратегии профессионального общения обучающихся (раздел 1.14 Т.А. Тарасюк), реализация контекстного образования в условиях цифрового информационного пространства (раздел 1.15 Т.Д. Дубовицкая, С.В. Волошина, И.В. Апарина), контекстный подход к организации научно-исследовательской деятельности студентов высшей школы (1.16, А.Ж. Овчинникова), отдельные особенности контекстного обучения в педагогическом вузе (1.17, М. В. Шакурова).

Во второй главе «Проблемы развития профессионального образования: традиции и инновации» занимает особое положение в связи с тем, что личностно-профессиональное развитие специалиста имеет много дискуссионных вопросов. В этой связи содержание главы носит полемический характер, авторы на качественно новом уровне рассматривают проблему подготовки специалистов, их самоопределение, самоактуализацию и саморазвитие и задают некий идеал как цель формирования поликультурной личности. Рассматриваются проблемы этнокультурного развития студентов в профессионально-педагогическом образовании (раздел 2.1, М.И. Алдошина); педагогические условия формирования интернационализма у иностранных военнослужащих в системе военного образования (раздел 2.2, А.В. Белошицкий, Д.Н. Фурсов); реализация здоровьесберегающих образовательных технологий в речевом поведении педагога (раздел 2.3, Н.В. Бирюкова, Н.М. Молодожникова, Д.В. Макарова); профессионально-педагогическое самоопределение магистров – будущих учителей: кейс Казанского федерального университета (раздел 2.4, Р.А. Валеева, Т.А. Баклашова); система компонентов и внутрисистемные связи многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции (раздел 2.5, А.В. Вартанов); развитие проективной компетенции магистров средствами информационной образовательной среды: к постановке проблемы (раздел 2.6, Н.И. Вьюнова, Е.В. Кривоулова); психологическая подготовка сотрудников лечебно-исправительных учреждений федеральной службы исполнения наказаний России к работе с тубинфицированными осужденными (раздел 2.7, И.С. Ганишина, Н.А. Ильиных), самообразовательная компетенция в структуре профессионально-личностного развития современного специалиста (раздел 2.8, В.В. Гладких, Л.А. Обухова); профессиональная компетентность руководителя образовательной организации: взгляды и перспективы (раздел 2.9, Н.В. Горбунова, Н.С. Махина); педагогические условия внедрения инновационных образовательных технологий в систему дошкольных образовательных организаций (раздел 2.10, М.В. Лазарева); историко-педагогический анализ обеспечения качества военного образования в Российской Империи (XVIII - начало XX века) (раздел 2.11, Т.В. Ларина, В.Ф. Лазукин); проблема формирования гражданственности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза (раздел 2.12, В.С. Остапенко, А.Д. Юршин); особенности военно-профессиональной подготовки командных кадров в системе академического образования (1917-1922) (раздел 2.13, Т.С. Просветова, А.В. Сафонова); к вопросу о современной подготовке будущих учителей технологии в системе педагогического образования (раздел 2.14, В.П. Тигров, Л.Ю. Негрובה); национальный менталитет как основа межкультурного взаимодействия субъектов образования (раздел 2.15, В.А. Федоров, И.К. Ярцева); здоровьесберегающая образовательная среда как условие формирования личностно-профессиональных качеств учителя (раздел 2.16, А.С. Фетисов, Н.В. Бирюкова).

В третьей главе «Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы реализации» высвечены новые аспекты особенностей использования информационных технологий в компетентностном формате. Информационная система образования предусматривает активное использование коммуникаций,

технологий, цифровых образовательных ресурсов и сетевых форм обучения для повышения эффективности взаимодействия субъектов образования. глава открывается разделом Increasing The Level Of Students' Independent Activity At Higher Education Institutions On The Basis Of The Integrated Subject And Language Training While Digitalization Of Educational Process (раздел 3.1 Э.П. Комарова, С.А. Бакленева); анализ качества преподавания в средней школе в условиях дистанционного обучения (раздел 3.2 О.Н. Головки, Б.Д. Кучер); социальное самоопределение студентов вузов в условиях смешанного обучения особенности (раздел 3.3, О.Н. Головки, А.Г. Михайлова); концепция педагогического образования в условиях цифровизации образования (раздел 3.4, Т.И. Ломанченко, Т.А. Кокодей, В.В. Хитущенко); детерминанты профессионально-личностной позиции бакалавра на основе цифровых технологий (раздел 3.5, Л.Е. Солянкина, А.В. Солянкин, О.Н. Слободчиков).

Комарова Эмилия Павловна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода
«Воронежский государственный технический университет»

ГЛАВА 1 ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.75

1.1 ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ В КОНТЕКСТНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ И США

Академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор Вербицкий Андрей Александрович

Аннотация: в статье раскрывается теоретическое основание контекстного образования, его основные источники, принципы и технологии. Описывается различие между контекстным образованием России и системой CTL в США.

Ключевые слова: контекстное образование, система CTL.

Контекстный подход к организации содержания и процесса образования на всех его уровнях – от детского сада до структур повышения квалификации работающих специалистов – имеют много общего в России и США, что свидетельствует об объективном тренде становления в мире новой образовательной парадигмы, отвечающей вызовам времени. В тоже время существуют и принципиальные различия, которые, в прочем, не нарушают общность подходов.

С начала 80-х годов прошлого века в Росси успешно работает научная школа контекстного образования под руководством академика Вербицкого А.А.

Смена парадигм происходит под влиянием двух взаимосвязанных факторов: внешних по отношению к образованию (развитие наук, технологий производства, социально-экономических отношений в обществе, а с ними и социального заказа на образование и т. п.) и внутренних — процессов саморазвития образовательной системы, обусловленных появлением многочисленных и разнообразных педагогических инноваций. А субъектами сопротивления инновациям выступают ученые, придерживающиеся устоявшихся традиционных взглядов, воспитатели, учителя и преподаватели, компетентность которых сформирована «по лекалам» уходящий парадигмы, да и сами родители.

Понятно, что в этих условиях процесс становления новой парадигмы занимает исторически длительное время, до тех пор, пока не появится запрос на нее производства и общества и мощная педагогическая, психолого-педагогическая теория, способная осмыслить, обобщить и интегрировать многолетний и даже многовековой опыт педагогических инноваций. Так, от появления классической парадигмы, научно обоснованной Я. А. Коменским [12], до современной «компетентностной» прошло более трех с половиной столетий. Длительный срок понадобился не только в случае образования. От физической картины И. Ньютона до общей теории относительности А. Эйнштейна также прошло 300 лет [14]. Важно при этом, что появление новой парадигмы не означает полного отрицания старой; новое переосмысливает и вбирает в себя лучшее из предшествующего, делая его частным случаем. Появление объяснительно-

иллюстративного типа обучения было огромным шагом вперед в развитии цивилизации. Он до сих пор позволяет людям в относительно короткие сроки обучения (хотя и с разным успехом) усваивать «основы наук» и какие-то практические умения и навыки. Однако этот традиционный уже тип обучения с самого начала обусловил отрыв обучения от практики, обучения от воспитания и в современную постиндустриальную эпоху исчерпал свои возможности. На нынешнем этапе развития науки, технологий постиндустриального производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назрела необходимость кардинального поворота от «абстрактного метода школы», к практико — и личностно-ориентированному типу образования на всех его уровнях, но с сохранением основ его фундаментального теоретического содержания. Это и является сущностью становящейся новой образовательной парадигмы. При этом зачастую термин «парадигма» используется достаточно легковесно в связи с какими-то частными инновациями в образовательной системе. Но если исследователь, преподаватель или работник управления использует, скажем, термин «компетентностная парадигма образования», он должен отдавать себе отчет, что речь идет не просто о введении на этой основе государственных образовательных стандартов, а о новом типе обучения и воспитания, по сути, о революции в образовании. Обратимся, в связи с этим, к самому понятию «парадигма». Парадигма в методологии науки — это совокупность идей, ценностей, методов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени. Психологически парадигма — это особое состояние ума, сознания ученых и тех, кто реализует научные идеи в той или иной сфере социальной практики общества.

Смена парадигмы — термин, введенный историком науки Т. Куном [23] для описания изменения базовых посылок в рамках признанной ведущей теории — знаменует собой научную революцию. Примерами могут быть известные из школьных курсов смена птолемеевской космологии коперниковской, принятие теории химических реакций и окисления Лавуазье вместо теории флогистона, смена объяснения разнообразия жизни на Земле как акта божественного творения теорией Ч. Дарвина об эволюции путем естественного отбора. Но дело не ограничивается областью методологии науки. Переход к новой образовательной парадигме означает не только принятие другой исходной концептуальной основы педагогики, психологии и смежных с ними наук, но и новую модель организации образовательной практики. Это также смена понимания сути происходящих в обучении и воспитании процессов всеми его субъектами, каждым на своем уровне — родителями и детьми, воспитателями, учителями и преподавателями, учеными и работниками управления образованием на всех уровнях.

Теоретико-методологический и исторический анализы показывают, что новая образовательная парадигма, а с ней и новый тип образовательной практики завоевывают «права гражданства» и получают широкое распространение при выполнении целого ряда объективных условий:

- существующая система обучения перестала отвечать вызовам времени, запросам общества, производства и самого человека, поэтому в обществе

сложилась ситуация осознания необходимости в новом типе обучения и воспитания и готовности принять его;

- в практике обучения и воспитания накоплен обширный инновационный эмпирический опыт, служащий вместе с педагогическими моделями, созданными в исследовательских структурах (кафедрах, лабораториях), своего рода строительным материалом для нового типа образования;

- в основе нового типа обучения и воспитания лежит развитая и достаточно мощная педагогическая (психолого-педагогическая) теория, которая обобщает имеющийся эмпирический опыт, делает его научным фактом и становится концептуальной основой практических разработок в обновляемой сфере образования;

- эта теория обладает свойством технологичности, в противном случае она не сможет служить основой проектирования и организации образовательного процесса и не будет иметь серьезного прикладного значения;

- новая педагогическая модель преемственно вбирает в себя и переосмысливает предшествующую, диалектически «снимая» ее в себе, делая частным случаем лучшие традиционные образцы, а не «отменяет» их и не лежит совсем в стороне;

- инновации затрагивают все звенья педагогической системы, предполагая их определенную «переналадку»: ценности, цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, способы деятельности обучающихся и обучающихся, всю образовательную среду;

- новый тип обучения и воспитания решает все прежние образовательные задачи и проблемы, причем на более высоком уровне, плюс некоторое множество новых;

создан учебник, отражающий сущность образования нового типа и логику развертывания его содержания;

- определены границы применимости новой образовательной парадигмы в системе непрерывного общего и профессионального образования;

- теория, научные основы и технологии нового типа обучения и воспитания понятны массовому педагогу, который при некотором пере- оде повышения квалификации или переподготовки достаточно лег - ко их осваивает;

- имеет место системная поддержка государства процессов перехода на четкой научной основе к новой образовательной парадигме в масштабах всей страны при адекватных этой задаче временных, организационных, финансовых, кадровых и материально-технических затратах.

Не может служить теоретико-методологической психолого-педагогической основой перехода к новой образовательной парадигме, обеспечивающей единство обучения и воспитания, и тотальная информатизация образования, хотя она на это «агрессивно» претендует. Основными препятствиями этому являются следующие: 1) компьютер — лишь средство деятельности человека; 2) информационные коммуникативные технологии основаны на данных когнитивных наук, уподобляющих человека механическому устройству по переработке информации («компьютерная метафора»), а личность человека («остаётся за кадром») вопросы морально-нравственного воспитания не входят в

«поле зрения» информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Конечно, можно вживить под кожу человека обучающий чип, как это предлагают некоторые американские ученые, но это будет уже не образование, а зомбирование.

Обратимся теперь к психолого-педагогической теории контекстного образования, развиваемой в одноименной научно-педагогической школе, которая отвечает перечисленным выше требованиям к новой образовательной парадигме, новому типу образования.

Были определены три источника, на интегративном единстве которых и при соответствующем их теоретико-методологическом и психолого-педагогическом осмыслении базируются сама идея, теория и технологии контекстного образования:

1) деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике и несколько переосмысленная автором теории контекстного образования;

2) теоретическое обобщение с позиций теории деятельности многообразного эмпирического инновационного опыта и педагогических моделей как результатов лабораторных исследований, накопленных в течение длительного времени, особенно в последние полвека;

3) психологическая и педагогическая категория «контекст» в ее смыслообразующем влиянии на процесс и результаты образовательной деятельности ее субъектов.

Источниками содержания контекстного образования явились:

1) содержание наук, также определенным образом адаптированное;

2) содержание предстоящей студенту профессиональной деятельности, представленное в виде моделей деятельности — описания системы основных профессиональных функций, решаемых специалистом проблем и задач, составляющих предметно-технологическое содержание компетенций;

3) морально-нравственные требования к человеку, принятые в обществе и данном профессиональном сообществе.

Содержание и логика профессиональной деятельности, моделирование ее предметного и социального контекстов добавляют к содержанию образования целый ряд необходимых свойств, которые как бы вынесены за скобки традицией передачи информации:

- системность и межпредметность знаний;
- возможности пространственно-временной развертки содержания (обычно она дается в статике), развертывания его сценарного плана;
- параметр времени «прошлое — настоящее — будущее»;
- ролевая «инструментовка» содержания профессиональных действий и поступков;
- должностные функции и обязанности;
- должностные и личные интересы будущих специалистов;
- морально-нравственные нормы, правила, требования, социокультурные основания деятельности специалиста.

Содержание научных знаний представлено в контекстном образовании (как и в любом другом) в виде учебной информации. Однако за ней сформулированными на языке наук проблемными ситуациями, проблемами, моделями и задачами от начала к концу обучения все более четко прорисовываются контуры профессионального будущего студента. Это наполняет его познавательную деятельность личностным смыслом, создает возможности для собственных целобразования и целосоуществления, для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду.

Контекстное обучение в США появилось на 11 лет позже, чем в России. В системе контекстного преподавания и учения выступают следующие принципы:

- принцип взаимозависимости реализуется в СТЛ, когда, например, содержание обучения межпредметно, взаимосвязанно обучающиеся сотрудничают в процессе решения задач, а педагоги анализируют вместе с коллегами возникающие при этом проблемы.

- Принцип дифференциации предполагает гуманистические отношения между учащимися, уважение и различий, проявление ими творчества, выдвижение оригинальных идей;

- принцип самоорганизации в СТЛ реализуется, когда обучение приносит учащимся положительные эмоции, они становятся активными и раскрывают свои способности и интересы.

Система контекстного преподавания и учения состоит из восьми компонентов, описанных в книге Э. Джонсон: 1) установление смысловых связей; 2) саморегулируемое обучение; 3) выполнение значимой работы; 4) сотрудничество; 5) критическое и креативное мышление; 6) становление индивидуума; 7) достижение высоких академических стандартов; 8) использование адекватной системы оценки их результатов.

Система СТЛ направлена на то, чтобы помочь учащимся увидеть смысл в изучаемом ими теоретическом материале путем связывания академических предметов с контекстом повседневной жизни учеников. Термин «контекст» понимается как система взаимоотношений внутри какого-либо непосредственного окружения. Система СТЛ объединяет теоретические идеи и концепции с практикой. Здесь просматривается Дж. Дью, известный как «обучение посредством делания».

Школы США начали внедрять преподавание и учение в контексте практики. Стали появляться интегрированные и междисциплинарные курсы, которые помогали учащимся связывать совершенно разные предметы. «Образовательная система» стала пониматься не только как совокупность автономных образовательных учреждений, но и все, кто способствовал образованию американской молодежи.

Основной идеей системы СТЛ является обучение посредством действия, которое побуждает ученика устанавливать смысловые связи, а это позволяет ему усваивать теоретические знания и практические навыки.

Таким образом, перед СТЛ преподавателем стоит задача постоянного анализа своего мировоззрения и того содержания, на котором оно основано. Различие заключается в том, что контекстное образование в России опирается на строгие

теоретико-методологические, психолого-педагогические и собственно педагогические научные изложения, тогда как американская модель контекстного преподавания и учения во многом исходит из хорошего здравого смысла и опирается на вышеуказанные принципы. Различие в том, что государственные органы управления образованием в США оказывают финансовую поддержку исследованиям, разработкам в обсуждаемом направлении и их реализации в образовательной практике, тогда как система российского образования слабо финансируется.

УДК 378.1

1.2 В ПАМЯТЬ ОБ УЧИТЕЛЕ И ДРУГЕ

Сорокоумова Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор Российской академии образования, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
E-mail: 4013@bk.ru

Повшедная Фаина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор факультета психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина»

***Аннотация:** статья посвящена памяти заслуженного деятеля науки Андрея Александровича Вербицкого, российского педагога, психолога, автора теории контекстного обучения, заведующего кафедрой социальной и педагогической психологии Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, профессора кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московский педагогический государственный университет, доктора педагогических наук, кандидата психологических наук, профессора, академика РАО, Почётного работника высшего профессионального образования Российской Федерации.*

***Ключевые слова:** Вербицкий Андрей Александрович, ученый, педагог, психолог, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, теория контекстного обучения, контекст.*

Трудно поверить и смириться с утратой выдающегося ученого, видного деятеля образования, российский педагога, психолога, автора теории контекстного обучения, заведующего кафедрой социальной и педагогической психологии МГГУ имени М.А. Шолохова, профессора кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии МПГУ, доктора педагогических наук, кандидата психологических наук, профессора, академика РАО, Почётного работника высшего профессионального

образования Российской Федерации и просто замечательного человека и друга Андрея Александровича Вербицкого.

Долгая, интересная, творческая, красивая, удивительная жизнь Учителя, Ученого была посвящена беззаветному служению на благо отечественной науки. Многие поколения студентов и преподавателей обучил, воспитал и подготовил этот выдающийся преподаватель и ученый.

А.А. Вербицкий внес огромный вклад в развитие современной психолого-педагогической науки. Сфера его научных интересов разнообразна. Он исследовал такие фундаментальные научные проблемы как основы теории и методологии психологической мотивации, психолого-педагогическое развитие новых образовательных парадигм. Но одной из основных проблем многие годы в исследованиях Андрея Александровича была проблема развития контекстного подхода и контекстного обучения.

Разработанный А.А. Вербицким контекстный подход получил широкое распространение в проблемном поле высшего образования. Концепция контекстного обучения была разработана им в 1991 году. Согласно данной концепции, контекстное обучение – это обучение, в котором на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности [2].

Базовой категорией контекстного обучения является контекст, представляющей собой систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, которая определяет смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Контекст делится на два вида: внутренний - составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний – социокультурные [5], предметные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации действия и поступка. В образовательном процессе важен контекст профессионального будущего, который наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, что способствует повышению уровня мотивации и активности студента [1].

В предлагаемой им концепции обосновывается положение о том, что основное противоречие и целый ряд более частных преодолеваются в контекстном обучении, суть которого – последовательное моделирование в формах учебной деятельности студента, а именно предметного и социального содержания его будущей профессиональной деятельности [4]. Соответственно, содержание контекстного обучения имеет два источника: научная информация и содержание профессиональной деятельности специалиста, представленное в её модели в виде основных должностных функций, проблемных ситуаций, проблем и задач. Главным источником теории контекстного подхода обучению являются теория деятельности, практический опыт «активного обучения» и смыслообразующая категория «контекст» [3].

А.А. Вербицкого знают и любят в педагогическом сообществе России. Он много ездил по стране, читал лекции, проводил мастер-классы и тренинги.

Вербицкий Андрей Александрович является автором более 300 научно-методических работ и учебных пособий, монографий, а также автором широко известной в России и за рубежом теории контекстного образования, основателем и неизменным руководителем научно-педагогической школы, в которой уже долгое время ведутся исследования и разработки контекстного подхода в образовании.

Под его руководством защищено более 30 кандидатских и докторских диссертаций по педагогике и психологии. Он помогал молодым ученым в их становлении, в выборе актуальнейших тем исследования. Принимал активное участие во многих международных конференциях, симпозиумах и семинарах, которые проводились в России и за рубежом. Его идеи и взгляды, концептуальные положения остались во многих трудах, книгах, монографиях, статьях, изучение которых специалистами в области образования помогает понять тенденции развития современной психолого-педагогической науки.

Андрей Александрович был главным редактором журнала, рецензируемого ВАК РФ «Педагогика и психология образования», который под его руководством приобрел авторитет в научном обществе. Он был членом Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ.

На протяжении жизни Андрей Александрович участвовал во многих исследовательских проектах Министерства высшего образования и науки, осуществлял научное руководство и участвовал в разработке государственных Концепций непрерывного образования и непрерывного последиplomного образования.

Андрей Александрович получил несомненное признание как выдающегося ученого - педагога и психолога [6]. Он был талантливый, глубокий ученый-профессионал, искренний, доброжелательный друг. Спасибо, дорогой Андрей Александрович, за то, что мы могли быть рядом с вами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк. – 1991. – С. 207.

2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – С. 84 .

3. Вербицкий А. А. Теория контекстного обучения и воспитания как концептуальная основа системы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Антропоцентрические науки в образовании» (Россия, Китай, Греция) 13-14 ноября 2018 года, Воронеж. – Воронеж, 2018. С. 7-13.

4. Вербицкий А. А., Комарова Э. П., Бакленева С. А., Фетисов А. С. Профессионально-предметное развитие педагога на основе контекстно-сетевой технологии / А. А. Вербицкий, Э. П. Комарова, С. А. Бакленева, А. С. Фетисов // Язык и культура. – 2020. – № 52. – С. 123-139.

5. Гураль С. К., Комарова Э. П., Бакленева С. А., Фетисов А. С. Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе

/ С. К. Гураль, Э. П. Комарова, С. А. Бакленева, А. С. Фетисов // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 138-147.

6. Сорокоумова С. Н., Егорова П. А., Быков Р. С., Корнилов Л. В. Подготовка практического психолога в контексте профессионального стандарта педагога / С. Н. Сорокоумова, П. А. Егорова, Р. С. Быков, Л. В. Корнилов // Сборник материалов VII Международных социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица «Социальная ответственность: проблемы и пути их решения». – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 159-163.

УДК 378

1.3 КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОДДЕРЖКИ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Сериков Владислав Владиславович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, советник директора по подготовке научных кадров

Институт стратегии развития образования РАО
E-mail: vladislav.serikoff@yandex.ru

***Аннотация:** в статье представлены результаты многолетнего исследования ключевой проблемы личностно развивающего образования – поиска педагогических средств поддержки смыслообразования обучаемых в системах общеобразовательного и профессионального обучения. Автор, обобщая опыт своей научной школы, показывает возможности контекстного подхода как дидактического инструмента создания педагогических условий и ситуаций, обеспечивающих развитие учащихся нового смысла учебной и профессиональной деятельности, раскрывает возможности реализации указанной функции контекстного подхода на материале различных учебных дисциплин.*

***Ключевые слова:** контекстный подход, проблема личностно развивающего образования,*

Постановка проблемы. Разработку А.А. Вербицкий идеи и технологии контекстного обучения можно отнести к важнейшим научно-педагогическим событиям в современной отечественной педагогике. Предложенный им метод является универсальным подходом к решению задач профессионального образования. Замысел А.А. Вербицкого предельно ясен: чему бы ни учился будущий специалист, какой бы предмет он не осваивал, он должен овладевать, в конечном счете, своей будущей профессиональной деятельностью. И если он изучает, казалось бы, далекий от этой профессии предмет, он все равно должен воспринимать свое учение как овладение инструментом решения определенных профессиональных задач. Указанный метод моделирует образовательную ситуацию, в которой учебная деятельность студента оказывается включенной

(«встроенной») в структуру квази-профессиональной деятельности. При этом актуализируется собственно профессиональный смысл усвоения предмета.

В проведенном нами исследовании была сделана попытка применения указанной идеи для достижения целей личностного развития учащихся (личностных результатов образования) в общеобразовательной школе, т.е. концепция контекстного подхода была распространена на сферу общего образования – воспитывающего (лично развивающего) обучения. С этой целью была сделана попытка реализовать идею А.А. Вербицкого о том, что *контекст* выступает как «смыслообразующая категория..., отражающая влияние предметных и социальных условий... на смысл учебной деятельности...»[4]. В нашем исследовании в роли «контекста», порождающего новый смысл учения, выступало личностное развитие воспитанника – появление таких личностных результатов образования как осознание и принятие учебной деятельности как, своего рода, пространства личностной самореализации и способа конструирования своего будущего, как системы условий, в которых можно проявить себя как личность, развить в себе творческие силы, способность ставить и достигать цели, умение «держаться в руках» в различных сложных обстоятельствах, обрести нужный для жизни опыт преодоления трудностей, повысить свою самооценку. Словом, нужно было создать педагогические условия, при которых учебная деятельность воспринималась бы воспитанниками как инструмент саморазвития, т.е. в той функции, которую она на самом деле и должна выполнять в жизни обучающегося [14].

Контекстный подход как фактор смыслообразования в системах общего и профессионального образования. В поисках решения этой задачи мы и обратились к теории и технологиям контекстного подхода, в первую очередь к возможностям этого подхода как психолого-педагогического механизма смыслообразования. И если следовать логике А.А. Вербицкого, учебная деятельность обретает для обучающегося новый смысл, когда воспринимается и «переживается» им в личностном контексте, становится инструментом личностного саморазвития. Это возможно, если произойдет то, что А.Н. Леонтьев называл «сдвигом мотива на цели деятельности»: ученику открывается *новый смысл*, или, говоря языком А.В. Вербицкого, *новый контекст учебной деятельности*. Происходит, своего рода идентификация учебной деятельности с процессом личностного саморазвития. Актуализируются, как показала Е.Г. Белякова, возможности смыслообразования в учебном процессе.

Построение учебного процесса, актуализирующего у обучающихся «личный контекст» – это создание в образовательном процессе условий, при которых востребуется проявление личностных функций: *избирательности* (предоставление обучающемуся возможности выбора маршрута, стратегии учения, что равносильно самоопределению в отношении смысла учения); *рефлексии*, если обучающийся оказывается перед необходимостью оценить собственный вклад в достижение образовательного результата; *смыслообразования*, предполагающее уяснение отношения учебной деятельности к значимым жизненным планам обучающегося и, нередко, переоценку своего отношения к учению; *ответственности* за все свои жизненные проявления, в том

числе и за учебу как признак адекватности процесса социализации; *саморегуляции* как востребованного волевого механизма учебной деятельности, предполагающей способность удержания себя в русле поставленной перед собой цели; *креативности*, проявление которой осознается как смысл и основное содержание жизни человека; *субъектности* как интегрирующего начала личности, предполагающего «строительство» собственного контекста жизнедеятельности на примере определения места учения в своей жизни, принятие позиции инициатора этого процесса.

Таким образом, еще раз отметим, что А.А. Вербицкий предлагал способ построения учебной деятельности, при котором смысловое и процессуальное содержание этой деятельности было бы адекватно осваиваемой профессии. Мы же попытались исследовать еще одно «приложение» контекстного подхода – возможность его применения как способа создания личностно развивающей ситуации в учебном процессе, что предполагало построение условий, при которых перед учащимися открывался бы новый смысл учения как сферы упражнения и развития своих личностных сил, способности к выполнению указанных выше личностных функций. В этом случае, как можно предположить также требуется отказ от традиционного усвоения «очищенных» проблем – задач без противоречий, без приложения собственного мышления» [3], которое в этом процессе не участвует, а познавательная деятельность студента здесь репродуктивная, исполнительская. Таким образом, учение, ориентированное на развитие личностной сферы воспитанника, направлено не на профессиональный, а на личностно-смысловой контекст, на «открытие» учеником возможностей учения как средства собственного личностного роста.

В этом плане можно сослаться на ряд исследований, выполненных под нашим руководством. Так, пути создания личностного контекста в учебном процессе (на материале изучения физики) исследовались в работе В.И. Данильчука. Основная задача его исследования состояла в поиске «технологий, обеспечивающих гуманитарную ориентировку учащихся – ценностно-смысловое, личностное отношение к физическому знанию, процессу его приобретения, к той роли, которую играет физическая наука в жизнедеятельности и развитии современного человека» [6]. Выделяя способы создания образовательной ситуации, которая актуализирует такую смысловую позицию учащихся, автор указывает, что «в качестве базовых характеристик такого рода технологий может выступать их *контекстность* (ориентация на личность, сферу ее интересов), *диалогичность* (возможность проявления себя как субъекта учебной деятельности, *игровая форма учебного занятия* (имитация деятельности человека в различных сферах применения физики)» [6]. В ходе исследования была разработана модель обучения, при котором в учебном процессе, помимо предметных и практико-ориентированных задач, имели место и так называемые «задачи на смысл», при решении которых требовался анализ нравственного контекста физической проблемы – ответственности ученого за истинность знания и его практическое применение, роли физического знания в утверждении творческих сил и способностей человека. Опыт поиска смысла, выявления нравственного контекста изучаемой науки мы в данном исследовании рассматривали как определенный

компонент содержания образования, для усвоения которого как раз и требуется актуализации в учебном процессе ценностно-смыслового контекста изучаемой науки.

Исследование В.И. Данильчука было продолжено В.М. Симоновым, также работавшим под нашим руководством. В своей докторской диссертации он исходил из того, что актуализация ценностно-смыслового контекста при изучении, в частности, естественнонаучных дисциплин, требует изменения и самой цели их изучения. «Целью естественнонаучного образования является целостное представление о месте, роли и ответственности человека за последствия своей преобразовательной деятельности в космическом масштабе – космогенезе...» [13] Контекст даже не глобальной, а космической ответственности человека – это безусловно новый поворот в естественнонаучном образовании.

Как следует из работ этих авторов и других исследований, обращение к контекстной методологии А.А. Вербицкого имеет «далеко идущие последствия»: требуется серьезная реконструкция целей, содержания, механизмов образовательного процесса. Примером реализации «личностного контекста» в процессе обучения может быть исследование В.В. Зайцева, выполненное под нашим руководством на материале начальной школы. Целью его работы был поиск путей формирования у учащихся опыта самостоятельного целеполагания, свободного выбора, принятых решений [7]. Чтобы придать такую направленность обучению («контекст личностной свободы»), В.В. Зайцев проектирует систему педагогических ситуаций, которые обеспечивают переход обучающихся «от совместности к автономности». Как было показано еще Л.С. Выготским, такой «переход» представляет собой генеральную линию развития мышления и личности ребенка. По замыслу исследователя, смысловым контекстом учебного процесса в данном случае становилась способность к свободному выбору решения, поступка. Для того чтобы помочь ребенку обрести такой опыт, учитель должен был создать последовательность ситуаций: *на первой стадии* процесса это были ситуации совместной с учителем постановки учебных целей, планирования и оценки своих достижений, решение задач, требующих несложных форм межсубъектного взаимодействия; *на второй стадии* практиковалось выполнение учебных заданий с уменьшающимся участием учителя; *на третьей стадии* – ситуации решения нестандартных задач, требующих выбора вариантов решений, переноса опыта «свободного решения» во внеучебную сферу, проявления творческого мышления при использовании учителем элементов ТРИЗ.

Исследование путей применения контекстного подхода при решении различных образовательных задач было продолжено в исследованиях наших аспирантов и докторантов М.С. Бейтугановой, С.В. Беловой, С.В. Гренадеровой, Л.Н. Канищевой, И.В. Лысенко, Р.М. Петруновой, А.П. Сильченко, Н.В. Чигиринской, Н.В. Ходяковой и др.

Так, Л.С. Лысенко рассматривает личностную саморегуляцию в учебной деятельности «как совокупность рефлексивных действий учащихся, направленных на выявление смысла и роли учебной деятельности в их жизненных планах, проявление позиции субъекта в организации и контроле учебной

деятельности...» [10]. Для развития у учащихся такого опыта необходимо создание условий, которые ставили бы ученика в позицию субъекта своего учения, осознающего не только значимость решаемой задачи, но и смысл учения вообще. Словом, ученик должен воспринимать задачу в контексте своего личностного роста, а не просто достижения математического результата. Для создания необходимых для этого условий учитель «делегировал» ученикам часть своих полномочий, в следствие чего ученики сами осуществляли выбор цели, рефлексию своих действий, восприятие математической задачи как предмета «усилия и борьбы» (чаще всего «борьбы с самим собой!»), самоанализ и самооценку достижения. Не трудно увидеть, что здесь также реализуется контекстный подход, «вектор» которого направлен на личностное саморазвитие обучающихся.

По известным причинам естественнонаучные дисциплины имели ограниченные возможности для актуализации «личностного контекста» в учебном процессе, поэтому более полно эта идея была реализована в работе нашей ученицы М.С. Бейтугановой, которая опробовала возможности создания такого контекста при изучении литературы старшеклассниками. При осмыслении духовных исканий героев А.А. Ахматовой, А.М. Горького, Ф.М. Достоевского, А.И. Куприна, А.Н. Островского, И.С. Тургенева и др. им предлагалось стать в позицию субъектов тех нравственных выборов и решений, которые принимали герои литературных произведений. Как показывало изучение рефлексивных высказываний старшеклассников, они невольно воспринимали события литературного произведения в контексте собственной жизни и, по сути, делали «свой выбор» [2]. В исследовании была разработана методика создания ситуаций, обеспечивающих, своего рода, перенос проблем, решаемых литературным героем, в контекст собственных личностных проблем воспитанника.

В докторской диссертации С.В. Беловой нами был сделан следующий важный шаг в понимании роли контекстного подхода как психолого-педагогического механизма смыслообразования в учебном процессе. «Гуманитарное образование, - отмечает С.В. Белова, - направлено на формирование не универсального для каждого *знания* о независящих от субъекта свойствах мира, а индивидуального *смысла знаний* и понимание своего способа познания»[1]. Иными словами, гуманитарное образование не может осуществляться никак иначе, как только в контексте поиска личностного смысла изучаемых явлений. Формой существования такого образования выступает образовательная ситуация, «запрашивающая», по выражению автора, субъектность личности, а процесс гуманитарного образования предстает как *диалог* между «вопрошающими» и «ответными» текстами. Смыслообразующим механизмом при этом выступает «диалогическое отношение, которое представляет собой направленность на открытое, эмпатическое, вопросно-ответное, ценностно-смысловое, сознательное, конструктивное, целостное взаимодействие с объектом познания» (там же, С. 17).

Идея реализации личностного контекста обучения через ценностно-смысловой диалог была применена А.П. Сильченко на таком «негуманитарном» предмете, как информатика, как средство достижения личностных результатов

образования. В его исследовании была поставлена задача разработать технологию осуществления культурологического подхода к обучению на материале конкретного предмета – информатики. Одна из целей, достигаемых при осуществлении такого подхода (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), - это формирование у обучаемых опыта эмоционально-ценностного отношения к изучаемому предметному содержанию и познавательной деятельности вообще. С этой целью в учебном процессе создавались ситуации, требующие выбора, принятия решения, самооценки, смыслообразования. Например, старшеклассникам при изучении информатики в качестве учебного проекта было предложено создать модель сайта в конструкторе Wix, который должен был дать старшеклассникам ориентиры для выбора профессии. Вполне понятно, что такое задание находилось в полном соответствии, так сказать, в контексте актуальных жизненных интересов учащихся старших классов¹.

Исследуя условия применения контекстного подхода при решении задач общего, личностно-развивающего образования, наша лаборатория продолжала также поиск в области новых ресурсов применения контекстного подхода в образовании профессиональном, посредством включения в его структуру личностного контекста. Этому были посвящены исследования С.В. Гренадеровой, Л.Н. Канищевой, А.П. Новаковой, Р.М. Петруновой, Н.В. Чигиринской и др. В работе Р.М. Петруновой данный контекст создавался посредством включения будущих инженеров в решение задач, в которых осуществлялась гуманитарная экспертиза технических проектов, т.е. анализ и оценка их с позиций экологических, правовых, нравственных, эстетических, лингвистических и др. критериев. Анализ технического проекта по таким критериям побуждал будущего инженера к восприятию своей профессиональной деятельности в различных контекстах и, соответственно, к построению целостной программы своего профессионально-личностного роста.

Исследования по проблематике личностно ориентированного общего и профессионального образования привели к расширению представления о функциях контекстного подхода как стратегии всех видов и уровней обучения, функции которого не редуцируется к просветительской миссии. Предложенный А.А. Вербицкий подход призван «обогащать содержание обучения жизненным, культурным, индивидуально-личностным контекстом, ... смыслопорождающими образами... дополнить стандартное содержание обучения и учебных задач ситуационно-средовым контекстом»².

В одном из фундаментальных исследований, выполненных в нашей лаборатории, показано, что интегрирующим компонентом современно понимаемого профессионального образования является не набор основополагающих профессиональных знаний, как это традиционно понималось, а *опыт реализации субъектной позиции* в своем профессиональном пространстве, и освоение этого опыта основывается на актуализации механизма

¹ Сериков В.В., Сильченко А.П. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета//Вестник тверского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – 2018, № 3, С. 159-166

² Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук, Волгоград, 2013, С. 11-12

смыслопорождения – «переживания актуальных учебных ситуаций в контексте образа профессионального будущего как источника смыслов [9]. Такой подход к содержанию профессионального образования понятен: ушло в прошлое то время, когда выпускника вуза ожидало готовое «рабочее место», с заранее известным «функционалом». Сегодня ему, скорее всего, придется создавать это «место» самому, набор профессиональных функций, а также знаний-регулятивов профессиональной деятельности придется вырабатывать самостоятельно и не однажды, поскольку все характеристики профессиональной деятельности не останутся неизменными. Этим объясняется доминирующая роль субъекта освоения в структуре профессиональной готовности. Этот вывод вполне соответствует известным идеям А.А. Вербицкого, отмечавшего, что «сущностью контекстного образования является последовательное моделирование... предметного, социального и морально-нравственного содержания усваиваемой профессиональной деятельности...» [5].

Принятие личностного контекста или, иначе говоря, смысла личностного саморазвития в процессе общего или профессионального образования обусловлено логикой «ситуаций-событий», отвечая на «вызовы» которых, обучающийся постепенно переходит в позицию субъекта освоения профессионально значимого качества. Это показано в исследовании нашей аспирантки И.Б. Засухиной, которая изучала возможность создания личностно-развивающих ситуаций, которые бы помогли студентам технического колледжа увидеть профессиональный и личностный контекст (смысл) изучения иностранного языка. С этой целью были спроектированы пять последовательно создаваемых «ситуаций-событий». В самом названии ситуации ею обозначался тот смысловой контекст, который «задавала» данная учебная ситуация. В качестве первой была представлена *ситуация «открытие самого себя»*. Преподаватель создавал условия, при которых студент открывал в себе реальную способность овладеть иностранным языком. Пусть на первых порах преподаватель несколько «переоценивал» его готовность, но главное, чтобы «студент почувствовал первый успех, увидел перспективы своего профессионального и личностного роста за счет знания языка». Для создания таких условий подбирались лексический материал, требовавший простейших коммуникаций с деловыми партнерами, как правило, в имитационно-игровой форме, причем так, чтобы это общение на языке было понятным, доступным, успешным.

После первого успеха важно было расширить «смысловое пространство» студента, помочь студенту «почувствовать» значимость, «инструментальность» иностранного языка для любой деятельности, поскольку любая из таковых сегодня носит сетевой характер и не исключает контакта с иной языковой средой. Этому способствовала ситуация *«принятия жизненной значимости иностранного языка»* как инструмента учебной, коммуникативной, профессиональной и др. видов деятельности, а также предпосылки для будущей карьеры.

Далее создавались условия, направленные на то, чтобы помочь студентам реализовать свои намерения «заняться языком», для чего создавалась ситуация, в которой был метафорически представлен ее контекст – *«ситуация преодоления»*

личностного и языкового барьера». студент, согласно конструируемой модели, должен был побуждаться к осмысленной работе над собой, а в некоторых случаях к «пересмотру» отношения к учебной деятельности, к пониманию своей готовности управлять собственным профессиональным развитием [8].

Далее в работе И.Б. Засухиной показана работа с группой студентов, которым удалось преодолеть языковой барьер. Они должны были убедиться в том, что язык действительно «нужен везде», поэтому к созданию системы учебных задач и ситуаций в контексте использования языка при решении профессиональных задач были привлечены многие преподаватели, которые осуществляли реконструкцию своих учебных курсов в соответствии с концепцией контекстного подхода. Обследование студентов на этом этапе было направлено на выяснение того, в какой мере изучение языка было представлено в жизненных планах студентов. Таких студентов в экспериментальной группе оказалось чуть более 24%, в контрольной в два с лишним раза меньше. Но, вместе с тем, этот результат заслуживает внимания, если учитывать тот уровень языковой подготовки и ту исходную мотивацию, с которых эти студенты начинали изучение иностранного языка в колледже.

Выводы. Таким образом, имеются основания предполагать, что контекстный подход А.А. Вербицкого выступает как обще-дидактический (психолого-педагогический) принцип организации учебной деятельности в тех случаях, когда цели обучения выходят за рамки усвоения только предметного контента, и ставится задача открыть перед обучающимися смысл овладения различными видами культурного и профессионального, когнитивного и личностного опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Белова С.В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования. Автореф. докт. ... пед. наук, Волгоград, 2006, С.16
- 2.Бейтуганова М.С. Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассников//Изв. Волгоградского гос. пед. университета. Сер. Педагогические науки, 2009, №1 (35), С. 91
- 3.Буланов Ю.О. Значение концепции контекстного обучения А.А. Вербицкого для современного профессионального образования, <https://scienceforum.ru/2018/article/2018000028>
4. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011, №4, С.5
5. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М., МПГУ, 2017 <https://www.litmir.me/br/?b=601765&p=1>
6. Данильчук В.И., Теоретические основы гуманитаризации физического образования в средней школе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Волгоград. гос. пед. ун-т. - Санкт-Петербург, 1997. - 50 с.
- 7.Зайцев В.В. Теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального образования. Автореф. дисс. ...докт. пед. наук, Волгоград, «Перемена», 1999, С.12-15

8.Засухина И.Б. Ситуации смыслообразования как условие формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов технического колледжа//Педагогический журнал Башкортостана, 2019, Т.80, № 1,С. 74-85

9.Лескова И.А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования. Автореф. дисс. ...докт. пед. наук, М., 2019, С.16

10.Лысенко И.В. Обеспечение направленности учебного процесса на развитие саморегуляции в условиях личносно ориентированного обучения//Теоретические основы создания методической системы подготовки будущих учителей математики. - Сб. науч. трудов, Волгоград, «Бланк», 2001, с 21

11.Сериков В.В., Сильченко А.П. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета//Вестник тверского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – 2018, № 3, С. 159-166

12.Симонов В.М. Дидактические основы естественнонаучного образования: теория и практика реализации гуманитарной парадигмы. Автореферат. дисс. ... докт. пед. наук, Волгоград, 2000, С. 14

13.Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личносно развивающих образовательных систем. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук, Волгоград, 2013 , С. 11-12

14.Bamberger J. Learning in a personal context.
<https://ru.scribd.com/document/233759745/SciEd-Learning-in-a-Personal-Context-Levels-of-Choice-in-a-Free-Choice-Learning-Environment-in>

1.4 CONTEXTUALIZED LEARNING: TEACHING MADE HIGHLY EFFECTIVE!

Nikolas Andriotis

Abstract: *There's no doubt about it: Contextualizing can dramatically boost teaching and learning outcomes! While lately, there has been an increased appreciation of the use of contextualized learning activities in adult education, the fact is that the concept itself is not novel.*

Even in our everyday lives, we appreciate the effects of contextualization – behaving in one way in one situation, while using another set of behaviors in a different context – although we may not be actively conscious of it.

In this article, we'll take a closer look at the contextual knowledge definition, so that we can better understand how it can be leveraged in corporate teaching and learning settings.

Understanding contextualized learning

Anyone who works in a team will understand the social stigma associated with people whispering when they are in a group setting. It's often considered rude and impolite. However, when considered in another context – of say, a hospital, or a gathering like a funeral – then whispering may be deemed acceptable.

Contextualized teaching and learning builds upon a similar concept of putting academic activities into perspective to achieve the best teaching and learning outcomes.

So, what exactly are contextualized learning activities, and how do they impact learning outcomes?

Researchers and academics Berns, Robert G. and Erickson, Patricia M. published a paper that defines contextualized learning as a practice that endeavors to link theoretical constructs that are taught during learning, to practical, real-world context.

The underlying theme behind the use of contextual learning activities is simple. It recognizes that by embedding instructions in contexts that adult learners are familiar with, learners more readily understand and assimilate those instructions.

By embedding instructions in familiar contexts, learners are more likely to learn

This realization is grounded in constructionist learning theory, which holds that people learn better when encouraged to construct relevance between the instructions they receive, and interpretations of those instructions within the context of their own environments.

Why use a contextual learning approach?

For any teaching and learning approach to be adopted as an acceptable pedagogy, it must demonstrate that its core principles are in keeping with the broader body of pedagogical findings. Contextualized teaching and learning approaches have been proven to be grounded in:

1) Pedagogical theory: Contextual learning activities are aligned with the mainstream pedagogical body of knowledge, including Motivation Theories, Social

Learning Theories, Problem-centered Learning and modern psychological and physiological research around how human brains learn.

2) “Real world” application: Rather than teach for the abstract or theoretical world, using contextual learning strategies helps companies prepare their employees to take on real-world challenges that their staff faces in the workplace.

3) Specificity: Because the contextual learning approach to training a workforce relies on “context”, trainers can offer content built to deal with company-specific context in mind.

4) Speed: By focusing on the “big picture first” (more on this later), this training approach trains employees much quicker than the traditional “crawl...toddle...walk...run” approach.

While other training approaches might also work well, the inclusion of contextual learning examples as part of corporate training will help produce a workforce that’s more adept at real-world problem solving.

Contextual learning strategies in practice

The following best practices should be considered when designing your contextualized approach to learning and training your corporate staff:

1) Design with the most relevant approach in mind

There are a number of contextual learning strategies that you can implement, including Knowledge-based, Skills-based and cognitive approaches. Make sure that you choose the strategy that’s most appropriate to the learning you wish to impart to your audience.

For example, while a skills-based approach might work in one context, in another it might ignore the practical application required to effectively transfer knowledge regarding a specific learning objective.

2) Design for effectiveness

For a contextualized approach to learning to be effective, it’s not sufficient to just impart the knowledge or skills required to achieve a learning objective. You need to design activities that also teach the procedures, processes and discipline on how and when to apply those skills and that knowledge in a given context.

3) Design for transference

Often, when an employee moves from one position to another (horizontally, laterally or even externally, to another organization), they need to be able to transfer their skills, knowledge and experiences to that new environment.

A research-based publication of the Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council found that much greater transfer of knowledge takes place when information is organized in a conceptual framework. When that happens, learners were found to be more adept at applying what they learned to newer situations in the workplace.

Therefore, it is important that you design your contextualized learning activities in a way that learners are able to adapt and transfer them to newer contexts, as opposed to relating them to just one specific context.

4) Design with social consciousness

The typical workforce today is highly multicultural, with employees coming from different ethnicities, cultural and social backgrounds. Therefore, it is imperative that

when pulling together contextualized learning activities as part of a course, you also factor in those social “nuances”.

In some cultures, for instance, it may not be appropriate for male and female colleagues to participate in two-person activities. As a result, learners with specific cultural backgrounds might be resistant to absorbing new information/skills using a contextual learning approach that challenges their ingrained social norms.

In such a situation, slightly changing the makeup of the learning team, perhaps into a small group configuration (as opposed to one male and one female), might create a better context for learning to be transferred more effectively.

5) Design iteratively

Compared to traditional approaches, contextual learning involves a slightly different approach to designing learning activities. You need to be more iterative in designing learning content, by starting with an immediate focus on broad contextualized learning activities that learners need to perform as part of their daily work routine first.

You can then build supporting contextual learning activities that focus on the basic skills and knowledge required to effectively carry out those broad activities. This approach is repeated in several iterations, enabling learners to get a better appreciation of the “big picture” first; and therefore subsequently grasp the “smaller” nuances that make up that broader view.

6) Design for groups

The most successful contextual learning strategies are those that are designed with groups of learners in mind– as opposed to focusing on individual learners. That’s because in the real world, learners must interact with fellow workers, supervisors, management teams, and a host of other individuals and groups.

By designing your contextual learning activities with groups of interdependent learners in mind, you stand a better chance that learning will mimic the real world where these individuals will subsequently interact. In designing group learning, you’ll also leverage the power of individuals learning from other individuals – something that routinely occurs in the workforce today.

7) Design assessments appropriately

When designing your contextualized approach to learning, you should evaluate learners based on authentic assessments, instead of measuring their command of remembering or blindly performing specific activities.

Jon Mueller, Professor of Psychology, defines authentic assessment as assessments where learners are required to show their command of what they learned, by applying that knowledge and those skills to real-world tasks.

Assessing the outcomes of contextualized learning activities based on authentic assessment will ensure that transfer of learning has actually occurred and that employees are well equipped to put the skills and knowledge learned to effective use in their workplaces.

The takeaways

Contextualized learning is real, and it works! By including contextualized learning activities in your corporate training initiatives, you’ll not only produce workforce-ready teams more quickly but will also ensure that your teams absorb the information being taught more effectively.

[<https://www.efrontlearning.com/blog/2017/06/contextualized-learning-effective-elearning.html>]

1.5 СОХРАНЯЕТСЯ ЛИ ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ЭЛЕКТРОННОМ ОБЩЕСТВЕ?

*Тютюнник Вячеслав Михайлович, доктор технических наук, профессор,
Заслуженный работник культуры Российской Федерации, президент и
генеральный директор Международного Информационного Нобелевского
Центра (МИНЦ)*

*Корскова Ирина Сергеевна, директор Нобелевской научной библиотеки
Международный Информационный Нобелевский Центр (МИНЦ)
E-mail: vmtyutyunnik@gmail.com*

*Пенина Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук
Тамбовский колледж искусств
E-mail: myhome7@mail.ru*

*Шегри Х.
Московский государственный институт культуры
E-mail: anoshka.shegree@gmail.com*

***Аннотация:** в работе рассмотрены некоторые механизмы контекстного и коактивного образования в совокупности с проблемами развития личности, как в классическом понимании, так и в современном электронном обществе. Приведены теоретические представления о взаимосвязи образования и уровня личности на основе формирования мировоззрения, а также практические наблюдения за этим процессом в течение последних 10 лет. Предложена обобщённая схема формирования мировоззрения личности в обществе. Сделан вывод, что взаимосвязь образования и развития личности в современном электронном обществе потеряна.*

***Ключевые слова:** образование, контекст, коактивное обучение, развитие личности, электронное общество.*

В результате многолетней исследовательской деятельности профессор Андрей Александрович Вербицкий (1941-2020) теоретически обосновал и внедрил в педагогическую практику новый тип обучения, названный контекстным (знаково-контекстным), обосновал понятие «контекст» в качестве смыслообразующей категории в психологии и педагогике [1]. В развитие этой идеи уже в электронном обществе нашло применение коактивное обучение, как модель взаимодействия между обучающей системой и человеком с целью предоставить пользователю обучающий материал с максимальной пользой. Механизм коактивного обучения таков: на каждом этапе система (например, поисковая машина интернета) получает контекст (например, информационно-поисковый запрос) и прогнозирует

требуемый объект (например, список литературы); пользователь отвечает, корректируя информационно-поисковую систему и предоставляя в качестве обратной связи несколько улучшенный, но не обязательно оптимальный объект [2]. Можно привести ещё множество подобных моделей, концепций, теорий, методик, но все они основаны на парадигме тесной взаимосвязи образования и развития личности. Они прекрасно работоспособны в социуме классического представления об образовании и прерогативы социально адаптированной личности с классическими представлениями о добре и зле, совести и морали, чести и достоинстве, и т.п.

Современное электронное общество внесло во многом не прогнозируемые коррективы в ранее тесную взаимосвязь образования и развития личности. Мы неоднократно отмечали о провале за последние десятилетия традиционной парадигмы системы высшего образования в России и за рубежом, предполагавшей целевую подготовку специалиста под конкретную специальность или направление, формирование квалификаций или компетенций. Одновременно произошёл небывалый отрыв интеллигенции, а следом и чиновников, от народа во взглядах и установках, они утратили историческую память и быстро регрессируют в гуманитарном невежестве, утратили навыки оперативного ознакомления с конкретными проблемами общества по всё более доступным источникам информации (поразительно в «век информации!»), тем более, способность моделировать и прогнозировать социальные процессы [3]. В этой связи возникает сложный вопрос: *сохраняется ли сейчас и сохранится ли в перспективе классическая взаимосвязь образования и развития личности в современном электронном обществе?*

Рассмотрим элементы теории этого вопроса.

Современная педагогика и психология не разделяет обучение и развитие, даже отождествляет эти процессы. Главным фактором развития личности рассматривается деятельность, фундаментом которой является учебная деятельность. На этих постулатах до сих пор строилась вся педагогическая система – от семьи, ясель и детских садов до высшей школы и даже аспирантуры. Все образовательные системы и технологии предполагали одновременное решение двух задач: 1) насыщение обучающегося данными и знаниями; 2) воспитание личности, способной к саморазвитию.

Способность к саморазвитию и прогрессу ещё 5-10 лет назад рассматривалось, как важное направление в современном динамически развивающемся мире. Создание благоприятного климата для инноваций, модернизации всех сфер человеческой деятельности – необходимым и обязательным условием устойчивого развития общества. С точки зрения национальной безопасности, необходимы условия постоянного обновления и самосовершенствования не только технологических процессов, но и общества в целом. Технологические преимущества являются решающим фактором не только внутрихозяйственной, но и международной конкуренции. Охрана этих преимуществ является необходимым условием достижения успеха во всей экономической среде [4]. Классическая взаимосвязь образования и развития личности предполагает формирование мировоззрения, т.е. «совокупность таких действий и

представлений особи о мире, о себе и о способах своего взаимодействия с миром, которые помогают ей ориентироваться в мире и более или менее успешно функционировать в нём – выживать, развиваться и выполнять своё предназначение» [5]. Именно мировоззрение, сформированное на основе серьёзного образования и широко развитой личности (социально, культурно, интеллектуально, физически, профессионально и т.п.), позволяет человеку воспринимать от общества данные, воспринимать их, понимать, что происходит и что может произойти, выстраивать цель и задачи своей жизнедеятельности, т.е. отвечать на главный вопрос: «Что делать?» (см. рис.).

Из рисунка видно, что формировать мировоззрение можно двумя путями: 1) во взаимосвязи образования и развития личности; 2) без такой связи. Кризисные явления в социальном обществе в целом и в образовании, в частности, привели в настоящее время к сдвигу от первого ко второму пути.

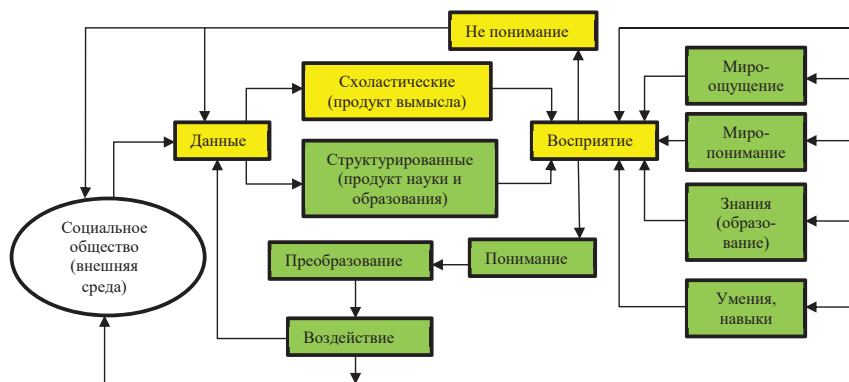


Рисунок. Формирование мировоззрения личности в обществе

Подтверждений такому выводу множество. Обратим внимание лишь на два факта. Первый касается снижения качества разговорной и письменной речи, когда значительная часть от общего количества употребляемых молодёжью слов падает на бессвязный шум, который ослабляет второй факт – качество мышления, т.е. способность воспринять и понять возникшую ситуацию (поставить задачу), оценить её, выработать и реализовать решение за допустимое время. Бессвязный шум относится к нецензурным и безграмотным словам и фразам, засоряющим речь и письмо. В формировании мировоззрения наличие бессвязного шума подобно наркотической или наркологической зависимости, которая несовместима с процессом созидания интеллектуального капитала общества.

Результаты некоторых практических наблюдений, сделанных авторами на базе двух существенно различных вузов – технического университета и гуманитарного института, подтверждают достаточно быстрый процесс рассоединения образования и развития личности за последние 10 лет, когда общество интенсивно преобразовывалось из бумажного в электронное. Этот вывод сделан на основе анализа динамики процесса отбора документов и

выполнения на этой основе контрольных, практических, самостоятельных, курсовых и дипломных работ по четырём различным направлениям. Наблюдения показывают устойчивый отход от сложного пути становления личности на основе образования (отмечено зелёным на рисунке) к упрощённому на основе схоластических данных, почерпнутых из многочисленных электронных сетей. Этот путь ведёт к формированию личностей, ориентированных не на самосовершенствование качества мышления, а на удовлетворение физиологических потребностей. Уровень познания практически в любой области человеческой деятельности сводится у таких личностей лишь к схоластическому поиску ответов в интернете (отмечено жёлтым на рисунке), копированию найденного и отсутствию возможностей понять прочитанное. Такой разрыв привёл к бытовой беспомощности: всё чаще слышно из уст молодёжи, что её нужно воспринимать такой, какая она есть, без всякого желания самосовершенствоваться.

Таким образом, приведённые данные и рассуждения позволяют утверждать, что взаимосвязь образования и развития личности в современном электронном обществе, к сожалению, потеряна. Нет уверенности, что она восстановится в ближайшем будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Kimsey-House H., et. all. Co-Active Coaching. 4th ed. – London; Boston: Nicolas Brealy, 2018. – 228 p.
3. Тютюнник В. М. Система образования и научных исследований в университетах // Перспективы науки. – 2011. – № 2(17). – С. 1-7.
4. Тютюнник В. М. Основы лингвистической психофизиологии: монография / В. М. Тютюнник, А. А. Биркин, Ю. Г. Гущин. – Тамбов; М.; СПб.; Баку; Вена; Гамбург: изд-во МИНЦ «Нобелистика», 2016. – 192 с.
5. Овчинников В. Г. Проектное мировоззрение: конструктивная идеология миростроения (симметрия отношений и самоорганизация). – М.: изд-во «Спутник+», 2015. – С. 17.

1.6 РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНО-СЕТЕВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА

Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода
Воронежский государственный технический университет
Email: vivtkmk@mail.ru

Фетисов Александр Сергеевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры социальной педагогики
Воронежский государственный педагогический университет
Email: asfet-2011@mail.ru

Аннотация: в статье описывается система повышения квалификации педагога, ее цели, задачи, реализация цифрового контента и контекстно-сетевой технологии в процессе формирования профессиональных качеств педагога.

Ключевые слова: система повышения квалификации, контекстно-сетевая технология.

Система повышения квалификации, являясь стратегическим ресурсом развития системы общего образования, представляет собой динамично-развивающийся сектор системы образования, цель которого разрабатывать инновационные технологии подготовки кадров и реализовывать их в современной школе («Наша новая школа»). Система повышения квалификации, как автономная и гибкая структура общего образования, меняется в соответствии с требованиями ФГОС и обновлением содержания образования при подготовке кадров.

Целями системы повышения квалификации являются: обеспечение подготовки педагогов к работе по новым стандартам, развитие профессиональной компетентности; формирование навыков системной рефлексии педагогического процесса; формирование структурной целостности педагогической деятельности каждого педагога.

Были определены задачи системы повышения квалификации: совершенствование педагогических навыков, согласно научным достижениям; внедрения инновационных технологий в систему повышения квалификации педагогов; создание благоприятных условий для самообразования педагога.

Использование и овладение цифровыми ресурсами являются приоритетными и направлены на организацию самостоятельной деятельности педагогов, на построение индивидуальной образовательной траектории, на реализацию сетевого взаимодействия с различными образовательными организациями. Основными позициями системы повышения квалификации выступают обновление образовательного контента в контексте ФГОС, создание экспериментальных площадок в процессе сетевого взаимодействия между различными организациями. Разработка инвариантных алгоритмов по

концептуальным вопросам нового стандарта и различных вариативных модулей, несомненно, ассоциируются с инновационными подходами.

Реализация государственной программы «Развитие образования на 2013-2025 гг.» способствует внедрению многоуровневой системы повышения квалификационного уровня, соответствующего реальным профессиональным потребностям работников сферы образования.

Анализ выполнения программ повышения квалификации показал, что присутствует дефицит профессионального роста, недостаточное владение цифровыми навыками и умениями. Кроме того, недостаточно сформированы у педагогов навыки в организации своей самостоятельной деятельности с целью приобретения новых знаний, что является барьером к адаптации разработанных программ повышения квалификации.

Одной из основных тенденций является построение образовательной экосистемы в XXI веке с целью развития интеллектуальных способностей личности педагога и оптимальным использованием человеческих ресурсов. Именно поэтому образовательный контент должен постоянно обновляться и основываться на ценностях современной цивилизации, что должно обеспечиваться инновационными формами, методами, средствами и технологиями.

В соответствии с требованиями ФГОС профессиональные качества современного педагога ассоциируются с:

- позитивной мотивацией и успешным самомотивированием педагогов;
- самостоятельным поиском информации с использованием цифровых ресурсов;
- разработкой инновационных программ и курсов по различным предметам;
- рекомендацией педагогам дополнительных источников информации (интернет-ресурсов);
- организацией проектной деятельности и ее педагогическим сопровождением;
- разработкой индивидуальных проектов;
- саморефлексией профессиональной деятельности педагогов на основе стартовой и промежуточной диагностики.

Формирование и развитие профессиональных качеств педагога по В.А. Сластенину включает: принятие личности ребенка, взаимодействие с другими специалистами при разработке программы индивидуального развития ребенка на основе коррекционно-развивающих методик, установка на педагогическое сопровождение любого школьника.

На всем протяжении истории формирования профессиональных качеств П.Ф. Каптерев связывает подготовку учителя к постоянному совершенствованию своей личности, к самообразованию и саморазвитию. П.Ф. Каптеревым были выделены объективные (научная подготовка учителя), субъективные (личностный учительский талант) и личностные (нравственно-волевые) свойства профессиональных качеств.

В процессе формирования профессиональных качеств педагога основной категорией является «контекст» по А.А. Вербицкому, который выполняет

ключевые смыслообразующие функции в самых разных процессах человеческой психики. При этом контекст оказывает сильнейшее влияние на восприятие и преобразование любой ситуации, в то время как внутренний контекст составляет психологические особенности субъекта, его опыт и знания. Именно идея контекстного обучения помогает приблизить профессиональную переподготовку к реальной педагогической деятельности. Посредством моделирования профессиональной деятельности проектируется индивидуальная траектория педагога и была разработана программа, автором которой является А.С. Фетисов «Формирование профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации)», в которой используется логика развития профессиональных качеств педагога на основе различных форм проведения занятий, лекций, семинаров, дискуссий, деловых игр, проектов контекстного типа [1].

В процессе формирования профессиональных качеств педагога нового формата ведущей тенденцией является цифровизация. Именно цифровые трансформации оказывают влияние на «дигитализацию» в различных сферах общества, в средствах коммуникации и т.д. Это подтверждается нормативно-правовыми актами последних лет, в частности Постановлением правительства РФ «Об утверждении государственной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» в приоритетном направлении «Кадры и образование», которое закрепляет все ключевые позиции цифрового образования.

Проведенное анкетирование среди слушателей повышения квалификации с целью проверки уровня владения ими цифровыми средствами было выделено три группы педагогов: педагоги с низким уровнем цифровой грамотности (45,0%); педагоги, не в полной мере владеющие интерактивными средствами (30,9%); и педагоги, способные выстроить эффективный образовательный маршрут формирования профессиональных качеств в цифровой образовательной среде (15,0%) и способных организовать сетевое взаимодействие.

С целью овладения и использования различных цифровых ресурсов был разработан цифровой контент, включающий в себя цифровые технические средства (планшеты, смартфоны, интерактивные доски, интерактивные столы, интерактивные стенды, документ-камеры, проекторы, ноутбуки, стационарные компьютеры, мультимедийные тренажеры и другие); цифровой контент, включающий в себя различные способы коммуникации: мультимедийный (мультимедийные демонстрации, презентации), интерактивный (интерактивные модели, интерактивные схемы, а так же мультимедийный контент, используемый на тренажерах), сетевой (виртуальные доски, веб-ресурсы, вебинары, видеоконференции, телеконференции, интернет форумы, интернет коучинг); игровые образовательные технологии, обеспечивающиеся мультимедийным и интерактивным контентом.

Анализ широкого пласта исследований позволил выделить различные варианты образовательных сетей:

Вариант I. реализуется в процессе сетевого взаимодействия субъектов образования с образовательными организациями (институты повышения квалификации, институты развития образования и т.д.). При этом используется

«вертикальное взаимодействие» между различными образовательными учреждениями, основной функцией которого является социальное партнерство, расширяющееся за счет социальной ситуации развития обучающихся, привлечения ресурсов среды.

Вариант II. ориентирован на взаимодействие нескольких образовательных учреждений («горизонтальная сеть»), основной функцией которой является создание сетевых групп, позволяющих объединить их преимущества.

С целью реализации цифровых ресурсов необходимо, на наш взгляд, разработать педагогических технологий, включающую этапы, операции и действия; поэтапность и координация действий, направленных на достижение конечной цели. С точки зрения В.В. Серикова [2], преодоление противоречия между алгоритмичностью и индивидуальностью педагога является «синтез двух концептов: индивидуальность должна быть включена в структуру педагогической технологии как ее законосообразный компонент, реализация собственной индивидуальности мыслится как необходимый момент важной педагогической цели» [2].

Теория и технологии контекстного образования базируются на интегративном единстве трех источников: 1) теории деятельности, посредством которой усваивается социально-культурный опыт страны и мира; 2) обобщения с позиций этой теории многообразного и обширного эмпирического опыта педагогических инноваций, накопленного за много лет педагогами-практиками, как и полученных в лабораторных условиях педагогических и психологических моделей; 3) психологической и педагогической категории «контекст», которая выполняет смыслообазующую функцию – обеспечивает перевод значений (учебной информации) в личностные смыслы обучающихся (в знание) [1].

Основной идеей контекстного образования является наложение усваиваемых обучающимся теоретических знаний на «канву» предстоящей студенту или уже выполняемой повышающим квалификацию учителем профессиональной деятельности. В этом случае усвоение теоретических знаний осуществляется в социальном и предметно-технологическом контекстах, последовательно моделируемых в разнообразных формах учебной деятельности ситуаций реальной педагогической деятельности педагога.

Внешним контекстом при подготовке и повышении квалификации педагога физической культуры является профессиональная деятельность специалиста, внутренним – потенциал личности студента и педагога (преподавателя и слушателя), актуализирующийся в процессе их межличностного взаимодействия и диалогического общения. В нашем случае

внешний контекст задается моделью здоровьесберегающей образовательной среды как фактора развития не только личностно-профессиональных качеств обучающихся, но и преподавателя, своего рода движущая сила развития обоих субъектов образования.

К числу основных принципов контекстного образования А.А. Вербицкий относит:

- принцип педагогического обеспечения личностного включения обучающегося в образовательную деятельность;

- принцип последовательного моделирования в учебной деятельности обучающихся целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- принцип адекватности форморганизации учебной деятельности обучающихся целям и содержанию образования;
- принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;
- принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- принцип учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую информацию кросс-культурных особенностей обучающихся, сложившихся в его жизни и образовании: психологических, национально-культурных, морально-нравственных, религиозных, гендерных и др.;
- принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности» [1].

Содержание контекстного образования состоит из трех источников: 1) теоретическое содержание научных дисциплин; 2) содержание профессиональной деятельности педагога – описание его профессиональных функций, проблем и задач; 3) нормы морали и нравственности, которые существуют в обществе и которыми он должен овладеть как человек, личность, профессионал, член общества и гражданин своей страны. Реализация принципа единства обучения и воспитания позволяет говорить не о контекстном обучении, а о контекстном образовании [1].

Следует раскрыть многочисленные педагогические технологии контекстного образования (формы, методы и средства обучения и воспитания) – традиционные и новые. Они являются уже не просто эмпирически возникшими, а теоретически обоснованными технологиями с позиций основных положений и принципов контекстного образования.

Выделены три базовые формы деятельности обучающихся в контекстном образовании: 1) деятельность академического типа с ведущей формой традиционной монологической лекции; 2) квазипрофессиональная деятельность–ролевая, деловая игра, другие имитационно-игровые формы; 3) учебно-профессиональной деятельности, где обучающийся выполняет реальные исследовательские или практические задачи.

Промежуточными, переходными от одной базовой деятельности обучающегося к другой, выступают любые традиционные и новые формы деятельности обучающихся (в нашем случае повышающих квалификацию учителей физической культуры): проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных ситуаций, спецсеминары, спецкурсы и т. п.

Рассмотрим теперь сущность, основные идеи, принципы и технологии сетевого обучения относительно нового направления организации дистанционной

образовательной деятельности, основывающейся на идеях массового сотрудничества, открытых образовательных ресурсах в сочетании с сетевым взаимодействием участников. Основная цель сетевого обучения –создать широкие возможности для усвоения содержания обучения, формирования необходимых компетенций, профессиональных качеств педагогов; стимулировать формирование творческих способностей к исследовательской и проектной деятельности.

Сетевое взаимодействие позволяет: распределять ресурсы; опираться на инициативу каждого обучающегося; осуществлять прямой контакт участников друг с другом; выстраивать многообразные пути движения к общей цели; использовать общий ресурс сети для нужд каждого участника. Стремительно развивающиеся цифровые образовательные ресурсы и сетевые социальные сервисы позволяют успешно организовать принципиально новый формат обучения слушателей.

В отличие от традиционной педагогики сетевое обучение основано на идеях «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения (т. е. учения и обучения по модели «равный - равный») Важно при этом понимать, что основой эффективной деятельности сети является педагогическое сообщество, которое ее организует, а ресурсы имеют вторичное значение. Только совокупный потенциал личных знаний составляет сеть, которая поддерживает развитие педагогического сообщества, развивается сама и развивает обучающихся в ней (Д. Корнеги, Ч. Данофф, Д. Мак Грегор, И.А. Нагаева, Е. Д. Патаракин, В. А. Полякова, Б. Смит и др.).

Сетевое обучение представлено в виде дистанционных автономных курсов, программное обеспечение которых размещено в сети Интернет и в виде виртуальных центров. Для его функционирования создается информационно-дидактическая среда с возможностью диалогового обмена информацией между субъектами образовательного процесса [3].

А.Н. Богомолов называет три формы организации системы дистанционного сетевого обучения: 1) индивидуальная работа со средой обучения без помощи преподавателя; система осуществляет контроль выполнения заданий, показывает контекстные подсказки и рекомендации; 2) индивидуальная работа с тьютором, выступающим в роли консультанта или координатора, включая диалоговый обмен с ним информацией; 3) работа в мини-группе с тьютором в виртуальной аудитории; обучающийся взаимодействует со средой обучения, с преподавателем, выступающим в роли консультанта или координатора, и другими обучающимися [3].

И.А. Нагаева сформулировала следующие принципы дистанционного сетевого обучения [4]:

– «коллективный контекст в движении»: содержание обучения, способствующее самообразованию учащихся, пополняется и изменяется ими самими;

– «мета-учение как источник знания»: полученная информация используется для прогнозирования успеваемости обучающихся;

– «все равны, но все разные» – в полученный образовательный опыт включаются разные точки зрения, объединяющие мнения обучающихся и преподавателей;

– «учебная деятельность распределена и не линейна»: определяется собственная траектория обучения в сетевой среде;

– «реализация мотивации и переход к следующей цели»: оценивается информация как результат совместной деятельности [4].

Хотя формулировка этих принципов носит во многом метафорический характер, они содержат в себе рациональное зерно. Обучающийся самостоятельно определяет время и место обучения; его работа по изучению теоретического материала и выполнению практических заданий также самостоятельна. Создаются условия реализации сетевого взаимодействия в виде чатов, форумов, общение посредством электронной почты и др. Обязательным является текущий, промежуточный и итоговый контроль усвоения содержания обучения посредством использования системы педагогических тестов.

Андрагогика понимается как область педагогики, в которой «рассматриваются теоретические и практические проблемы образования взрослых с учетом их особенностей (сформированности черт личности, имеющегося жизненного опыта, культурных, образовательных и профессиональных запросов, преобладания самообразования и самовоспитания и др.) в системе непрерывного образования».

Как пишет А.А. Вербицкий, дополнительное профессиональное образование ближе к жизни и более оперативно реагирует на ее запросы. Повышающий квалификацию взрослый относится к нему прагматически: полученные знания, умения, навыки нужны ему сразу по возвращению к своим профессиональным функциям, задачам и проблемам. Содержание и педагогические технологии повышения квалификации должны отвечать этому запросу, особенно в современных быстро меняющихся условиях жизни и профессиональной деятельности [1].

Зарубежные и отечественные последователи андрагогического подхода (М. Ноулз, С.И. Змеев, М.Т. Громкова и др.) справедливо пишут, что преподавателям нужно обращаться со слушателем (повышающим квалификацию взрослым) как с коллегой, имеющим и использующим в процессе повышения квалификации свой богатый жизненный, социальный, профессиональный и образовательный опыт, иметь возможность обсуждать с преподавателями содержание и педагогические технологии повышения квалификации, консультироваться с ними. Необходимо строить взаимоотношения слушателя и преподавателя на основе принципа сотрудничества, обмена идеями и диалогического общения.

Была разработана контекстно-сетевая технология, теоретической основой которой выступают принципы контекстного образования: 1) последовательного моделирования в учебной деятельности слушателей содержания, форм и условий целостной педагогической деятельности педагога физической культуры; 2) адекватности форм организации учебной деятельности слушателей целям и содержанию повышения квалификации; 3) ведущей роли совместной

деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса.

На основе этих принципов была разработана контекстно-сетевая технология, реализация которой проходила в пять этапов: стратегический (усвоение знаний ФГОС к формированию профессиональных качеств), мотивационно-стимулирующий (освоение слушателями закономерностей формирования профессиональных качеств), познавательный (овладение слушателями профессиональной деятельностью от собственно учебной к квазипрофессиональной), технологический (использование различных форм контекстно-сетевой технологии), рефлексивный (использование методов анализа, самооценки, осуществление сравнительного анализа полученных в формирующем эксперименте результатов с показателями исходной диагностики).

Таким образом, реализация контекстно-сетевой технологии осуществляется посредством диагностических инструментов, разработанной в исследовании критериально-оценочной базы, позволяющей получить достоверные результаты, фиксирующие качественные изменения по выделенным критериям и показателям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А.А. Вербицкий – Москва: МПГУ, 2017. – 268 с.
2. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе /В.В. Сериков. – Москва: Логос, 012. – 448 с.
3. Богомолов А.Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе / А.Н. Богомолов // Русский язык за рубежом. -2006. - №1. -С. 36-44.
4. Нагаева И.А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 20-13. - №3. - С. 31-37.

УДК 37.032

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОФИЦЕРОВ – СЛУШАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВООБРАЗОВАНИИ: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

Волынкина Наталья Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков,
ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж)
E-mail: Volynkina_n@mai.ru

Аннотация: *раскрывается концептуальная сущность интеллектуально-творческого развития офицеров – слушателей на основе контекстного подхода в процессе обучения иностранному языку в военном вузе.*

Ключевые слова: *интеллектуально-творческое развитие, лингвобразование, слушатели магистратуры, военный вуз*

Основной единицей содержания
контекстного обучения
выступает *проблемная ситуация...*
А. Вербицкий

Модернизация высшего военного образования в условиях обострения международной геополитической обстановки в XXI веке актуализирует поиск и реализацию новых ресурсов (содержания и организационных форм) качественной подготовки офицеров – слушателей магистратуры, во главу угла которой положен методологический компонент: творческое мышление, способность к самоактуализации и саморазвитию.

Навыки профессионального творчества как вида и компонента деятельности позволяют офицеру моделировать ситуацию, структурировать содержательное наполнение учебно-боевой подготовки на основе контекстного подхода к работе с личным составом, оцениванию его интеллектуального и творческого потенциала. Отсюда следует, что совершенствование творческих качеств и индивидуальности приводит к значительному повышению компетентности и профессионализма офицера. В содержании Национальной доктрины образования РФ на период до 2025 года, Закона об образовании в РФ № 273-ФЗ заложена идея создания максимально благоприятных условий для интеллектуально-творческого развития обучающихся. Согласно приказу Минобороны РФ № 670 разрабатываются рабочие программы по дисциплине «Иностранный язык», регламентирующие не только языковую подготовку, но и общекультурный

уровень, отражающий интеллектуально-творческий аспект подготовки слушателей военного вуза.

Тем не менее, преобладание репродуктивного компонента в процессе современного иноязычного образования офицеров – слушателей влечет за собой слабую ориентацию на создание реальных условий эффективного обучения новым приемам профессиональной деятельности и моделей мышления. Следовательно, совершенно очевидна необходимость обращения педагогической науки к поиску и разработке концептуальных основ интеллектуально-творческого развития офицеров – слушателей военного вуза в современном лингвообразовании, в том числе на основе контекстного подхода.

А. А. Вербицкий [3] подчеркивал важность контекстного подхода, позволяющего закладывать многоаспектный контекст условий для успешной профессиональной деятельности и наполняющего учебную интеллектуально-творческую деятельность обучающихся личностным смыслом. По А.А.Вербицкому, контекстное обучение определяет степень включенности субъекта образовательной деятельности в процесс познания и творческого преобразования действительности.

Одним из принципиальных дидактических условий данного типа обучения является моделирование профессиональной деятельности обучающихся. В военном вузе контекстный подход реализуется посредством работы с проблемной служебно-боевой ситуацией, проблемными тактическими и стратегическими эпизодами в форме практического занятия, тактико-специального учения, военно-специальных игр, научно-практической конференции, курсовой работы, научно-исследовательской работы и т.д.

В этом случае контекстный подход раскрывает содержание обучения в динамике квазипрофессиональной деятельности офицеров, интегрирует разноаспектные знания обучающихся: востребованность быстрого и точного анализа сложных, меняющихся обстановок, способность извлекать необходимую информацию, прогнозировать на ее основе дальнейшее развитие ситуации, предвидеть решения противника и последствия своих действий, синтезировать решения и достигать их реализации.

Слушатели магистратуры – это, прежде всего, боевые офицеры, участвующие в серьезных боевых операциях. Для них принципиально важно уметь эффективно решать поставленную боевую задачу. Это определяется качеством подготовки в военном вузе, в частности, на уровне магистратуры, где особое внимание уделяется развитию тактико-стратегических навыков и умений командиров боевых подразделений, развитию особого стиля мышления – *системно-прогностического* – как фундамента интеллектуально-творческого развития в процессе оперативно-тактической подготовки.

Системно-прогностическое мышление в науке представляет собой «тип мышления, интегрирующий различные концепции и методы в многоаспектном процессе профессионально-стратегической деятельности и основывающийся на синтезе всех компонентов системы взаимосвязей решаемой проблемы и прогнозе результатов ее решения в будущем с целью обеспечения инновационности и прорыва к новым возможностям» [4, с. 12]. Такое мышление характеризуется: умением видеть суть противоречия проблемной задачи и прогнозировать направление поиска эффективных решений; распознавать скрытые резервы для решения поставленных задач; определять причинно-следственную связь при условии недостаточности знаний, но эффективного владения аппаратом формальной логики; разрабатывать классификационные системы и определять ассоциативные связи; видеть полиструктурность отношений; проводить анализ взаимосвязи нескольких аспектов проблемы или ситуации; устанавливать возможные причины событий; привлекать понятия из других сфер знаний, на основе анализа событий или ситуаций; объединять и выполнять синтез релевантных знаний, идей в новое решение, ранее не существовавшее; владеть полимодельным представлением (исследование процесса или объекта в различных моделях); умением выходить за границы проблемного поля; грамотно формулировать гипотезу и генерировать разные варианты решения проблемной задачи; вести научные дискуссии и владеть навыками ясной аргументации доводов; «свертывать» информацию; проводить анализ, планировать и синтезировать понятия в структурированные и рациональные процессы; рефлексировать каждую решенную задачу для понимания методической сущности решенной задачи.

Согласно А. Вербицкому, основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация. Данный тезис в полной мере согласуется с теорией А.В. Брушлинского о том, что «мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлеченность личности в мыслительный процесс, он всегда направлен на разрешение какой-либо задачи» [2, с. 293].

Таким образом, концептуальная сущность интеллектуально-творческого развития офицеров – слушателей заключается в овладении обучающимся системно-прогностическим мышлением посредством *технологии работы над проблемной ситуацией*. Именно при работе над проблемами. На наш взгляд, представляет собой подлинное творчество. По мнению А.В. Брушлинского, содержание проблемы может выходить за границы взглядов, представления, методов, т.е. наличной парадигмы.

Опираясь на идеи А.В. Брушлинского, можно сделать вывод о том, что работа над проблемой способствует интенсивному развитию системно-прогностического мышления, т.е. умению рассматривать любое явление как

сложную систему, содержащую множественность связей между элементами системы; анализировать процесс развития и местоположение объекта во временно-пространственной категории (прошлое – настоящее – будущее; система - подсистема - надсистема). Способность думать системно-прогностически совершенствуется через анализ характеристик системы и ее связей. При этом важно не только формировать, но и закреплять навыки творческого системно-прогностического мышления. В ходе работы над проблемной ситуацией важно мыслить диалектически, иными словами, мыслить категориями противоречий: способность обнаруживать в любой проблемной ситуации «столкновение» разных требований в ней; осознавать, что улучшение одной стороны ситуации через использование привычных средств может привести к нежелательному ухудшению других сторон.

Дисциплина «Иностранный язык» в высшей военной школе позволяет эффективно формировать креативные качества и совершенствовать творческую индивидуальность офицера, повышая тем самым его компетентность и профессионализм. Интеллектуально-творческое развитие слушателей на основе контекстного подхода реализуется через специально разработанную технологию, включающую три этапа и направленную на развитие компетенции УК – 4: способность использовать современные ИКТ, включая на иностранном (ых) языке (ах), для профессионально-академического взаимодействия.

1 этап. *Поисковый*. Цель: обучить планированию интеллектуально-творческой деятельности по поиску, анализу и структурированию иноязычной информации с использованием ICTs.

Первый этап соответствует индикатору компетенций ИУК – 4.1 «Осуществление поиска иноязычных источников профессиональной информации» и предполагает следующие результаты обучения:

- знать – особенности информационно-коммуникационных технологий с целью нахождения, обработки и презентации информации;
- уметь – находить профессиональную информацию;
- владеть навыками работы, связанной с информационно-аналитическим анализом иноязычного материала.

В ходе первого этапа отрабатываются такие свойства системно-прогностического мышления как умение видеть суть противоречия проблемной задачи и прогнозировать направление поиска эффективных решений; распознавать скрытые резервы для решения поставленных задач; определять причинно-следственную связь при условии недостаточности знаний, но эффективного владения аппаратом формальной логики; разрабатывать классификационные системы и определять ассоциативные связи; видеть полиструктурность отношений; проводить анализ взаимосвязи нескольких аспектов проблемы или ситуации; устанавливать возможные причины событий; привлекать понятия из других сфер знаний,

на основе анализа событий или ситуаций; объединять и выполнять синтез релевантных знаний, идей в новое решение, ранее не существовавшее;

2 этап. *Когнитивный*. Цель: обучить «свертыванию» и «развертыванию» иноязычной информации, «многоэкранному» ее анализу (прошлое, настоящее и будущее).

Второй этап наполнен содержанием индикаторов. 1) ИУК – 4.2 «Составление и корректный двусторонний (с иностранного на русский, с русского на иностранный) перевод иноязычного профессионально-ориентированного текста» и прогнозирует следующие результаты обучения:

- знать лексические и грамматические особенности профессионально-ориентированного текста в соответствии с областью подготовки;
- уметь адекватно переводить профессионально-ориентированный текст;
- владеть навыками перевода на основе соблюдения нормы лексической эквивалентности.

2) ИУК – 4.3 Представление аннотирования и реферирования профессионально-ориентированного иноязычного текста, где от обучающихся требуется:

- знать лексические и грамматические особенности письменного текста;
- уметь извлекать основную информацию в иноязычном источнике;
- владеть навыком компрессии данных.

В процессе второго этапа слушатели учатся владеть полимодельным представлением, т.е. умением исследовать процесс или объект в различных моделях, выходить за границы проблемного поля, грамотно формулировать гипотезу и генерировать разные варианты решения проблемной задачи.

Значительная часть времени на занятии по иностранному языку уделяется обучению «свертывать» информацию, проводить анализ, планировать и синтезировать понятия в структурированные и рациональные процессы.

3 этап. *Праксеологический*. Цель: обучить практическому использованию эффективных методов решения творческой военно-профессиональной задачи, транслировать усвоенное знание и умение в новую обстановку, а также развить навык публичного выступления на иностранном языке по теме профессионально-ориентированного текста.

В ходе третьего этапа раскрывается содержательное наполнение индикаторов: 1) ИУК – 4.4 «Презентация результатов профессионально-академической деятельности в процессе публичного доклада на иностранном языке». От слушателей требуется:

- знать особенность публичной речи на иностранном языке;
- уметь представлять результаты профессионально-академической деятельности на иностранном языке;
- владеть навыками коммуникативной стратегии в ситуации профессиональной коммуникации.

2) ИУК – 4.5 «Ведение профессионально-академической дискуссии на

иностранным языке». Требования к результатам обучения слушателей:

- знать лексические и грамматические особенности иностранного языка для осуществления профессионально-академической дискуссии;
- уметь общаться на иностранном языке с целью решения задачи профессионально-академической деятельности;
- владеть навыками межличностной коммуникации.

На заключительном этапе развития системно-прогностического мышления (праксеологическом) внимание сконцентрировано на совершенствовании умения слушателей вести научные дискуссии и владении навыками ясной аргументации доводов, а также умении рефлексировать каждую решенную задачу для понимания методической сущности решенной задачи. Третий этап осуществляется в процессе рубежного контроля по окончании изучения темы и в процессе сдачи зачета с оценкой по окончании всего курса дисциплины. Магистранты сопровождают свои доклады на иностранном языке презентациями, демонстрируя приобретенные в процессе обучения универсальные компетенции.

В процессе контекстного совершенствования системно-прогностического мышления слушателей в ходе изучения иностранного языка осуществляется работа над творческими заданиями, включающими проблему в качестве основной единицы содержания контекстного обучения. Такие задания направлены на совершенствование а) навыков проектирования и реализации стратегии и алгоритмизированных действий с целью достижения конкретной цели; б) способности «свертывания» и «развертывания» иноязычной информации; в) способности «многоэкранно» анализировать любую систему с позиции времени (прошлое, настоящее и будущее); г) способности разрешать военно-профессиональные задачи с использованием методов ТРИЗ, «мозгового штурма», метода фокальных объектов; д) способности транслировать полученные знания и умения в новые проблемные ситуации.

В процессе контекстного обучения иностранному языку офицеры – слушатели не только осваивают значительный объем лексического материала, но и работают с осями «многоэкранной» структуры системно-прогностического мышления. Например, задания типа «Present the structural organization of the US Air Force. Use words as such: wings, major commands, numbered Air Forces, flights, Air Force, groups, squadrons» или «Present the hierarchy of US commissioned and NCO ranks. Use words as such: Second Lieutenant, Command Chief Master Sergeant, General of the Air Force, Brigadier General, Airman First Class, Airman, First Lieutenant, Lieutenant, General, Major, Lieutenant Colonel, Captain, Major General, Colonel; Chief, Airman Basic, Technical Sergeant, Senior Airman, Chief Master Sergeant, Master Sergeant, Staff Sergeant, Senior Master Sergeant, Master Sergeant of the Air Force».

Важную методическую ценность в «контекстном» совершенствовании системно-прогностического мышления офицеров имеет метод «Синтез творческих задач», направленный на практическую реализацию приобретенных навыков и реализующийся и на иностранном, и на родном языке. Принципиальными требованиями к наличию учебной творческой проблемной ситуации являются: 1) достаточность условий; 2) корректность вопросов; 3) наличие противоречий.

Разрешение профессионально-ориентированных проблемных ситуаций с целью совершенствования системно-прогностического мышления офицеров – слушателей при изучении иностранного языка, происходит по трем алгоритмическим действиям (этапам).

I. На предварительном этапе предполагается: 1) отбор учебной тематики на иностранном языке, в рамках которой определяется проблема; 2) поиск информационных данных на основе ICTs.

Рассмотрим квазипрофессиональную проблемную ситуацию «Диалог пилота с КОП». At 0800, two hostile targets were encountered. The last AIM-120 had already been used. I asked C2 if it is possible to engage these targets. The targets were identified as Kiowa helicopters. C2 informed me to employ the BK-47s on board. The first target was fired at the moment it was within the range. This target went down. The second target was not engaged as it headed out. C2 told me to stop fire and come back to base, which was done since there were no further enemy encounters.

II. Основной этап. Конструирование иноязычного текста проблемной ситуации. Слушателями описывается на иностранном языке исходная ситуация события, представленная в информации («Было») и требование, предъявленное к описанной первоначальной ситуации. Далее обучающиеся формулируют противоречие, например, «Two targets were to be destroyed but only one was engaged». Офицеры формулируют проблему: «How to destroy both targets?» и творческое задание: «What is your idea of how to engage both targets encountered».

Обучающиеся начинают осуществлять поиск выхода из проблемной ситуации («Стало»). Если данные подобраны корректно, то они будут содержать описание решения, излагаемое на иностранном языке. После этого офицерам предлагают выяснить, какой вид противоречия устранено с помощью этого решения. Офицеры письменно формулируют это противоречие на английском языке. Типовое формулирование данного противоречия: «The object must be ... to ... and it must be ... to ...» («Объект должен быть..., для того, чтобы..., и должен быть..., для того, чтобы...»).

После этого обучающиеся пытаются ответить на вопрос, «Какой «инструмент» требовалось изменить (ввести), чтобы решить эту проблему?». С этой целью им необходимо выполнить следующие задания: а) определите ресурсы, используемые в ходе решения; б) письменно

перечислите их на английском языке; в) запишите план проблемной ситуации; г) персонифицируйте проблемную ситуацию; д) составьте напряженный сюжет проблемной ситуации на основе изученного и самостоятельно подобранного слушателями лексико-грамматического материала.

III. Заключительный этап. Верификация текстового содержания проблемной ситуации.

На данном этапе офицеры проверяют проблемную ситуацию в своей учебной группе и представляют список «слабых позиций». Список содержит все, что было не корректно понято слушателями; в данном случае не разъясняются конкретные моменты в проблемной ситуации; не важно, что Вы хотели, важно, что слушатели увидели в Вашей проблемной ситуации.

Далее все недостатки классифицируются. Существуют следующие виды недостатков: а) отсутствие механизмов решения (или слабые механизмы решения) такого вида проблем; б) плохо сформулирована проблема – нет необходимой информации, неясное описание, слишком большое количество несущественных деталей; в) отсутствие необходимого знания у слушателей (или присутствие коллективных искаженных стереотипов); г) спорадическое непонимание. По причине а) требуются дополнительные исследования; по причинам б) и в) – иной формулировки проблемы; причину г) возможно временно не учитывать (при отсутствии частого повторения). Слушателями устраняются в тексте причины недостатков, и проверяется новая версия проблемы. Если необходимо, действия могут повторяться заново до полного разрешения проблемной ситуации.

Следует отметить, контекстное обучение предполагает работу над иноязычным текстом профессионально-ориентированного характера в качестве своеобразного проекта с опорой на «Системный оператор», который направлен на формирование системного взгляда на объекты окружающего мира. По Г. С. Альтшуллеру «...Каждая система входит в надсистему, являясь одной из ее частей и взаимодействуя с другими ее частями; но и сами системы тоже состоят из взаимодействующих частей – подсистем. Первый признак талантливого мышления – умение переходить от системы к надсистеме и подсистемам. А для этого должны работать три мысленных экрана. ... Впрочем, этого мало – на каждом этапе необходимо видеть линию развития: прошлое, настоящее и будущее» [1, с. 6].

При обучении иностранному языку офицеров – слушателей данной системой выступает текст профессионально-ориентированного характера. В связи с этим в целях создания опоры для составления простого и развернутого плана иноязычного текста, (обучение пересказу, реферированию, аннотированию, конспектированию) на занятиях возможно широко использовать так называемую «горизонталь системного оператора».

Обучающиеся распознают систему, подсистему и надсистему текста, определяют ключевые фразы или предложения. Такая работа может осуществляться как с иностранными текстами, так и текстами на родном языке. В этом ракурсе предъявляется особое требование к оформлению презентации. Содержательная часть слайда должны быть представлена в форме «системного оператора», а не в форме текстового изложения (по традиционному подходу). Обучающиеся составляют грамматически корректные фразы, предложения, развивают грамотную иноязычную речь. Таким образом, контекстный подход позволяет эффективно усваивать лексико-грамматический материал, предполагает важную личностную вовлеченность слушателей в творческий процесс, организация которого представляется возможным, если будет вовлечен сам преподаватель.

При контекстном обучении преподаватель выступает в качестве помощника слушателя в преодолении противоречия между ограниченной языковой подготовкой и непрерывно увеличивающимися познавательными потребностями. Преподаватель обучает корректно использовать информацию из разных предметных областей. При этом принципиальными направлениями «со-творчества» обучающихся и преподавателя являются стимулирование мотивационного компонента интеллектуально-творческих действий, обучение методам саморазвития, овладение навыками поиска решения творческой задачи, обеспечение интеллектуальной личностной рефлексии, систематизированная работа над составляющими самообучения. Стремление к повышению уровня саморазвития, овладение общими приемами и способами в интеллектуально-творческой деятельности позволяет обеспечить активное преобразование объектов усвоения и своих профессионально-личностных качеств.

Отсюда следует, что основа интеллектуально-творческого развития офицеров – слушателей в рамках контекстного обучения представлена субъектным взаимодействием слушателей и преподавателя иностранного языка, активной позицией обучающихся, способностью воспринимать все новое; созданием благоприятной творческой атмосферы на занятиях и в часы самостоятельной подготовки; высокой квалификацией преподавателя. Активное начало в мотивационной сфере личности слушателя может реализоваться при условии устремленности субъектов образовательного процесса к раскрытию внутренних мотивов интеллектуально-творческой деятельности. Так, например, творческий вектор образовательной деятельности обеспечивается стремлением участников процесса к творчеству. В данном случае вынужденные репродуктивные действия являются элементами самого творческого процесса, направленного не только освоение механизма деятельности, но и процесс воспитания важных для творчества личностных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альшуллер Г.С. Теория решения изобретательских задач как основа развития творческого мышления учащихся // Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. 2003. Вып.1(12). С. 5–10.
2. Брушлинский А. В. Субъект, мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 586 с.
3. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. М. МГПУ. 2017.
4. Volynkina N. V. Future Teachers' Intellectual and Creative Skills Development in the Multicultural Educational Sphere Proceedings IFTE-2019, ARPNA Proceeding, 765-774.

УДК 378

1.7 КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-СТАДИ

*Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии
НИ Томский государственный университет*

*Гиллеспи Дэвид Чарльз, доктор филологических наук, профессор
НИ Томский государственный университет,
Queen Mary University of London*

*Корнеева Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических
факультетов
НИ Томский государственный университет*

Аннотация: монография рассматривается один из важнейших вопросов современной лингводидактики – о роли иностранного языка в парадигме технического знания;

В монографии представлен профессиональный иноязычный дискурс прикладной механики, который рассматривается через социолингвистические признаки дискурса (В.И. Карасик) и включает базовые категории дискурса: пропозицию, референцию, экпликатуру, импликатуру, инференцию, релевантность, пресуппозицию (М.Л. Макаров), ментальный лексикон (С.К. Гураль).

В монографии показано, что в результате обучения профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади метода у студентов формируется более целостная картина будущей профессиональной деятельности и отмечается положительная динамика в мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова. Методика обучения, профессиональный иноязычный дискурс, кейс-стади метод, прикладная механика.

В XX веке постепенно происходило переосмысление основ лингвистики, и сфера ее интереса переместилась от структуры языка к вопросам его функционирования. Это позволило дискурс-анализу выйти на центральную позицию современной лингвистики. Дискурс-анализ также оказал значительное влияние на развитие профильно ориентированного иноязычного обучения. Так, в настоящее время обучение дискурсу нацелено «на развитие у обучаемых способности осознавать, как используются предложения в актах общения, понимать риторическое функционирование используемых языковых средств, а также способности узнавать и применять формальные приемы для объединения предложений в абзацы» [1].

Обучение дискурсу нацелено на функциональное, практическое владение языком. Это особенно актуально как для студентов бакалавриата направления подготовки 15.03.03 «Прикладная механика», так и для специалистов в области прикладной механики, поскольку они имеют обширные возможности для применения английского языка в профессиональных и академических целях. Это во многом обусловлено особенностями профессиональной реализации специалиста в данной предметной области.

Следует подчеркнуть, что прикладная механика является отраслью физической науки и является одной из наиболее универсальных областей знания. В эпоху динамично протекающих процессов глобализации и информатизации современного общества это привело к интенсификации международных контактов между специалистами в данной предметной области. Специалисты в области прикладной механики тесно взаимодействуют, представляя результаты проведенных исследований на международных конференциях как в России, так и за рубежом.

Квантовый скачок в развитии науки и техники ставит перед специалистами в области прикладной механики новые задачи, поскольку любое устройство, от деталей космического аппарата до зубных имплантов, требует выбора материала, обладающего подходящими свойствами изготовления и эксплуатации. Подобные и многие другие задачи совместно решаются в лабораториях мирового уровня с использованием современного оборудования. Инженеры, коллеги из разных стран и культур, совместно решают актуальные профессиональные задачи в данной предметной области. Развитие прикладной механики во многом основано на выявлении недостатков существующих материалов, поиске возможных путей их устранения путем разработки более совершенных видов материалов, удовлетворяющих потребностям современного общества.

Чрезвычайно важно, что обучение студентов направления подготовки 15.03.03 «Прикладная механика» на физико-техническом факультете Томского государственного университета отвечает вызовам современного общества. Программы повышения международной конкурентоспособности и потенциала Томского государственного университета получили высокую оценку Совета по повышению конкурентоспособности ведущих университетов РФ. Данные программы обеспечивают международную академическую мобильность научно-педагогических работников, реализацию партнерских образовательных программ с зарубежными университетами и ассоциациями университетов, проведение научно-исследовательской работы по программам фундаментальных научных исследований РФ с привлечением к их руководству ведущих зарубежных и российских ученых.

На физико-техническом факультете Томского государственного университета два-три раза в семестр проходят вебинары с участием зарубежных коллег. Ученые мирового уровня рассказывают о своих исследованиях, привлекая студентов к дальнейшей работе под их руководством. В случае заинтересованности студента ему предоставляется возможность проводить исследования под руководством зарубежного ученого. Тематика проводимых

вебинаров самая разнообразная: от механики деформируемого твердого тела и молекулярной динамики до современных вопросов в области нанотехнологий.

В настоящее время в Томском государственном университете реализуется ряд интеграционных проектов. Следует сказать, что несколько отечественных и зарубежных университетов сотрудничают для совместного решения профессиональных задач. Томский государственный университет сотрудничает с Университетами Брунеля, Фраунгофера и многими другими ведущими мировыми университетами в области прикладной механики. Реализация этих проектов включает обмен опытом с зарубежными коллегами, которые читают для наших студентов и преподавателей лекции на английском языке. Следует также отметить, что участие ТГУ в интеграционных проектах предоставляет уникальную возможность преподавателям и студентам Томского государственного университета посещать зарубежные университеты и принимать участие в организованных там семинарах и конференциях.

В вебинарах участвуют студенты бакалавриата третьего-четвертого курсов, поскольку именно на этих курсах осуществляется профессиональная ориентация студентов. На физико-техническом факультете Томского государственного университета осуществляется взаимодействие преподавателей предметных дисциплин с преподавателями английского языка, поскольку и те и другие крайне заинтересованы в том, чтобы их студенты владели английским языком на достаточно высоком уровне. Преподаватели, будучи специалистами в предметной области, помогают студентам в подборе аутентичных статей ведущих ученых по тематике исследования, а также оказывают поддержку в преодолении связанных с этим трудностей, таких как определение точного значения той или иной единицы профессиональной англоязычной терминосистемы и др. Большинство научной литературы в данной предметной области публикуется на английском языке, так как это общепризнанный международный язык науки и техники. Специалисты в области прикладной механики широко востребованы за рубежом. Так, выпускники физико-технического факультета Национального исследовательского Томского государственного университета работают в США, Австрии, Швеции и многих других странах.

Целесообразно прийти к выводу, что обучение английскому языку студентов направления подготовки «Прикладная механика» нацелено на формирование умений: работать с профессиональной аутентичной литературой, вести дискуссии на темы, связанные с профессиональной деятельностью, выступать с презентацией результатов проведенных исследований, совместно решать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью. Предполагается, что, именно, обучение профессиональному иноязычному дискурсу, способствующее интегрировать специфику профессиональной деятельности специалиста в области прикладной механики в обучение студентов, позволит достичь планируемых образовательных результатов, заявленных в ФГОС.

На современном этапе не существует единого определения понятия «дискурс», это понятие многогранно. В более широком смысле дискурс понимается как «речь, погруженная в жизнь» [2]. Базовые категории дискурса были выделены М.Л. Макаровым и включают: пропозицию, референцию,

экспликацию, импликацию, инференцию, релевантность и пресуппозицию [3]. С.К. Гураль выделяет еще одну базовую категорию дискурса, ментальный лексикон, и впервые рассматривает дискурс в синергетическом аспекте, как сверхсложную саморазвивающуюся систему, экстраполируя ее в лингводидактическое поле [4].

Для определения специфики профессионального иноязычного дискурса прикладной механики следует обратиться к одной из наиболее фундаментальных типологий дискурса, основанной на социолингвистических признаках [5]. Так, можно определить, что рассматриваемый дискурс принадлежит к институциональному дискурсу, в ряду которых, учитывая, что прикладная механика является отраслью (физической) науки, исследуемый нами тип дискурса наиболее близок к научному дискурсу. Рассматриваемые социолингвистические признаки данного дискурса включают типовых участников, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы [5].

Так, *типовыми участниками* профессионального иноязычного дискурса прикладной механики являются специалисты в области прикладной механики, действующие в логике соответствующих научному дискурсу коммуникативных канонов. «Хронотопом научного дискурса является обстановка, типичная для научного диалога. Диалог этот может быть устным и письменным, поэтому для устного дискурса подходят зал заседаний, лаборатория, кафедра, кабинет ученого, а для письменного прототипным местом является библиотека» [5], что соответствует хронотопу профессионального иноязычного дискурса прикладной механики. Целью профессионального иноязычного дискурса прикладной механики можно считать получение нового знания о свойствах предмета, явления, тогда как ценностями рассматриваемого дискурса, как и научного дискурса, являются концепты истины, знания, исследования и сводятся к признанию познаваемости мира, к необходимости приумножать знания и доказывать их объективность, к уважению к фактам, высокой оценке точности в формулировках и ясности мышления и др. Говоря о жанровой принадлежности исследуемого типа дискурса, можно выделить научную статью, монографию, научный доклад, выступление на конференции, научно-технический отчет и др.

Важным дополнением к этому является то, что «стремление к максимальной точности в научном тексте иногда приводит авторов к чрезмерной семантической (терминологической) и синтаксической усложненности текста, который оптимально выполняет основные дискурсивные функции: на максимально точном уровне раскрывает содержание проблемы, делает это содержание доступным для недостаточно подготовленных читателей» [5], иными словами, понятным и доступным членам научного сообщества. Здесь речь идет о профессиональной терминосистеме, которая в рамках развития дискурс-анализа приобретает новые очертания и понимается как ключевая для иноязычного обучения категория дискурса – ментальный лексикон.

Ментальный лексикон не только был выявлен, но и детально раскрыт С.К. Гураль [6]. Ментальный лексикон отличается от словаря в первую очередь наличием связей каждого слова с другими единицами: синонимии, антонимии, сочетаемости, омонимии и др. Ментальный лексикон в противоположность

словарю не содержит фиксированное количество слов, но подразумевает постоянное установление связей между единицами, а также их пополнение. Под профессиональным иноязычным ментальным лексиконом специалиста в области прикладной механики понимается вербальное иноязычное отражение реалий области прикладной механики, включающее системно организованный набор лексических единиц (слов, фреймов, клише), представленный во всем многообразии связей (синонимии, антонимии, сочетаемости, омонимии и др.) и лексико-грамматическом смысловом единстве, постоянно пополняемый и свойственный иноязычному общению между специалистами в области прикладной механики.

Одним из главных преимуществ ментального лексикона как базовой категории дискурса является его контекстуальный, целостный характер, проявляющийся в его лексико-грамматическом смысловом единстве, что отчетливо проявляется, именно, в обучении профессиональному иноязычному дискурсу. При проектировании обучения важно учитывать, что ментальный лексикон как базовая категория дискурса составляет основу дискурсивных умений, также находящихся в тесной взаимосвязи.

На основании некоторых стратегий научного дискурса [5], а также анализа специфики профессиональной деятельности специалиста в области прикладной механики, нами разработаны стратегии профессионального иноязычного дискурса прикладной механики:

- формулировка проблемы, выработка и принятие оптимального решения;
- комментирование, обсуждение и определение области практического применения полученных результатов исследования;
- представление результатов наблюдений и эксперимента в приемлемой для специалистов и неспециалистов форме (студентов и широкой публики);
- работа с профессиональной аутентичной литературой.

С точки зрения моделей коммуникации [7], для профессионального иноязычного дискурса прикладной механики представляются наиболее подходящими информационный, аргументативный, социально-ритуальный типы коммуникации. Как следствие, коммуникативными целями данного дискурса являются передача информации, изменение знаний собеседника посредством убеждения, соблюдение норм, принятых в данном случае в научном сообществе.

В свою очередь, под профессиональным иноязычным дискурсом прикладной механики понимается устная и письменная речевая деятельность специалиста в области прикладной механики, составляющая информационный, аргументативный, социально-ритуальный типы коммуникации, обучение которому осуществляется через формирование профессионального иноязычного ментального лексикона, а также дискурсивных умений: работать с профессиональной литературой на английском языке, выступать с презентацией о результатах проведенных исследований, вести дискуссию на темы, связанные с профессиональной деятельностью, а также решать проблемы из области профессиональной деятельности. Следовательно, обучение профессиональному иноязычному дискурсу прикладной механики позволит будущим выпускникам

участвовать в межкультурной коммуникации в области профессиональной деятельности и достичь качественно новых карьерных вершин.

Итак, владение профессиональным иноязычным дискурсом представляет значимость для профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики. Однако, статистические данные, полученные в ходе экспериментальной работы, показывают недостаточное понимание этой значимости студентами физико-технического факультета Томского государственного университета для их будущей профессиональной и академической деятельности. Обучение студентов направления подготовки «Прикладная механика» профессиональному иноязычному дискурсу нами рассматривается как междисциплинарный диалог между специалистами в области дисциплин социогуманитарного и технического профиля. Осуществление данного диалога не только наиболее необходимо, но и наиболее сложно как следствие реализации узкодисциплинарного подхода, что привело современное образование к проблеме реформирования. В.Г. Буданов видит реформирование образования в направлении идей целостности, междисциплинарности, что дает возможность «понять связи и взаимодействия между вещами, находящимися для нашего сегментированного сознания в разных областях» [8. С. 163], основано на синергетической модели, в данном случае на научном изыскании взаимодействия.

В свете выявленных противоречий целесообразно выбрать системный подход как компонент методики обучения профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади метода. На наш взгляд, утверждение Ф. Капры «Целое — это нечто большее, чем сумма частей» является основополагающим для применения системного подхода в обучении иноязычному дискурсу. Ф. Капра подчеркивает глобальность, даже революционность происходящих перемен в научной парадигме, под которой понимается совокупность понятий, ценностей, достижений и т. Д., разделяемых научным сообществом [8]. Эти перемены заключается, главным образом, в переходе от традиционного картезианского представления о знании, метафорично соответствующем зданию с вытекающими понятиями «фундаментальных законов», «фундаментальных понятий», что в большей степени относится к физической науке, к метафоре сети, и именно сети понятий и моделей во всем многообразии взаимоотношений между ними. Более того, «ни одно свойство любой части этой паутины не является фундаментальным; все они вытекают из свойств других частей, и общая согласованность их взаимосвязей определяет структуру всей паутины [8]».

Опираясь на научные труды, посвященные вопросам системного подхода Г. Хакена, И. Пригожина, Ф. Капры, У. Матурана, Ф. Варела, Ф.П. Тарасенко, И.В. Черниковой, С.К. Гураль удалось экстраполировать их научные изыскания в область обучения иноязычному дискурсу, включая язык профессионального общения. С.К. Гураль справедливо отмечает, что системный подход приобретает все большую актуальность в методике обучения иноязычному дискурсу [6]. Тем самым, определяет перспективные направления для дальнейших исследований в лингвистическом образовании, связанное с осмыслением сложного мышления, которое она соотносит с теорией сложного мышления Эдгара Морена.

На современном этапе коммуникативный потенциал кейс-стади метода представляет особую актуальность в контексте интенсификации международных связей и смещения целей обучения иностранному языку в направлении развития умений сотрудничества. Кейс-стади метод имеет многовековую историю, уходя своими корнями в древнегреческую философию, к наследию Аристотеля и Сократа, которые еще в III, IV вв. до н.э. заложили основу риторического искусства. На рубеже XIX-XX вв. кейс-стади метод возникает в областях медицины, права, выступая как способ актуализации накопленных студентами теоретических знаний в решении практических профессиональных задач, поскольку характерной особенностью метода является отражение ситуации из реальной жизни.

Под кейс-стади методом понимается активный метод обучения, применение которого ввиду его динамической, деятельностной, междисциплинарной природы, гибкости, практической и коммуникативной направленности позволяет установить тесную взаимосвязь между обучением и профессиональной реализацией будущих выпускников через формирование ключевых умений современного специалиста в данной предметной области, а также интеграции предметных основ в иноязычное обучение, что созвучно синергетическому подходу к профессиональному иноязычному обучению студентов направления подготовки «Прикладная механика».

Применение кейс-стади метода в обучении профессиональному иноязычному дискурсу прикладной механики является целесообразным ввиду коммуникативной, целостной, динамической, контекстуальной природы дискурса, специфики профессиональной деятельности специалиста в области прикладной механики. Это способствует формированию ключевых умений специалиста в данной предметной области, что, безусловно, позволит будущим выпускникам участвовать в профессиональной межкультурной коммуникации.

За структурную единицу обучения профессиональному иноязычному дискурсу целесообразно принять смысловые фрагменты профессионального иноязычного дискурса, тогда как процесс обучения понимается как обучение пониманию и созданию смысловых фрагментов профессионального иноязычного дискурса, синергия которых достигается через применение кейс-стади метода и дает качественно новый смысловой эффект. Основу методики составляет алгоритм обучения пониманию и созданию смысловых фрагментов профессионального иноязычного дискурса прикладной механики с использованием кейс-стади метода. Данный алгоритм включает четыре этапа: (а) *ознакомительный*: выполнение упражнений на понимание смысловых фрагментов профессионального иноязычного дискурса прикладной механики; (б) *стандартизирующий*: выполнение упражнений на закрепление понимания и обучение созданию смысловых фрагментов профессионального иноязычного дискурса прикладной механики; (в) *варирующий*: закрепление понимания и создания смысловых фрагментов профессионального иноязычного дискурса прикладной механики в ситуациях учебного общения; (г) *творческий*: применение понимания и создания смысловых фрагментов профессионального иноязычного дискурса прикладной механики в ситуациях, моделируемых и

адаптированных к реальному профессиональному общению с применением кейс-стади метода на варьирующем и творческом этапах.

Данный алгоритм в обучении профессиональному иноязычному дискурсу прикладной механики реализуются в двух основных тематических блоках: моя специальность и моя профессиональная деятельность, отличающихся степенью соответствия условиям профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики, что особенно важно при интеграции кейс-стади метода. Тематический блок «Моя специальность» соответствует предметному содержанию цикла дисциплин прикладной механики, при этом имеет более обобщенный характер, в связи с чем на варьирующем этапе осуществляется работа с кейсом, в основе которого лежит ситуация-упражнение. Данный тип ситуации в кейсе предусматривает использование уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем для развития определенных навыков (умений) учащихся [9]. Данный блок охватывает первые два этапа формирования дискурсивных умений и тематические разделы «Введение в прикладную механику», «Виды материалов и их свойства». Творческий этап реализуется в блоке «Моя профессиональная деятельность» и включает углубление и закрепление формируемых дискурсивных умений на основании выполнения упражнений и работы с кейсом. На данном этапе основу кейса составляет ситуация-проблема, которая представляет сочетание фактов из реальной жизни, где обучающиеся ищут решение проблемы либо заключают, что его нахождение невозможно [9]. Рассмотрим более подробно алгоритм формирования каждого из дискурсивных умений в процессе обучения студентов по разработанной методике.

Формирование профессионального иноязычного ментального лексикона включало обучение пониманию, корректному использованию в соответствии с контекстом слов, выражений, клише из терминосистемы прикладной механики с соблюдением научного стиля в единстве с грамматикой. На *ознакомительном этапе* формирования осуществлялось введение лексико-грамматического материала с акцентом на перевод и корректное произношение терминов в рамках изучаемого тематического раздела. На *стандартизирующем этапе* студенты выполняли упражнения на запоминание указанного лексико-грамматического материала, такие как подбор синонимов/антонимов к выделенным (в тексте) словам, выбор одного из антонимов и заполнение пробелов по смыслу, распределение слов согласно грамматическим категориям, подбор подходящей грамматической формы и др. На *варьирующем этапе* осуществлялось применение полученных знаний при выполнении упражнений в ситуациях учебного общения, таких как использование представленных слов и выражений, ответов на вопрос (почему важно изучать прикладную механику), определение группы материалов, (керамики, полимеров, композитов), применяющихся для изготовления тех или иных предметов, работа с кейсами «Current Issues in Applied Mechanics», «Mechanical Heart Valve». На *творческом этапе* осуществлялась работа с кейсами «Challenger Shuttle Disaster», «Powder Metallurgy – The Technology of the Future».

Формирование умения работать с профессиональной аутентичной литературой включало обучение поиску информации, пониманию содержания,

определению ключевой информации, систематизированию, группированию информации в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, реферированию текста. Формирование осуществляется в рамках следующих этапов, подразумевающих выполнение определенного ряда упражнений. На *ознакомительном этапе* студентам было предложено прочитать текст и ответить на вопросы к нему, определить соответствие тексту указанных утверждений. На *стандартизирующем этапе* студенты задавали вопросы к тексту, разбивали текст на абзацы, озаглавливали абзацы, располагали абзацы по порядку. На *варьирующем этапе* студенты также выполняли упражнения на выделение ключевой информации в тексте, осуществляли работу с кейсами «Current Issues of Applied Mechanics», «Mechanical Heart Valve»). На *творческом этапе* студенты реферировали профессиональный аутентичный текст, осуществляли поиск информации, работали с кейсами «Challenger Shuttle Disaster», «Powder Metallurgy – The Technology of the Future»).

Формирование умения вести дискуссию на темы, связанные с профессиональной деятельностью, включало обучение аргументированию своей точки зрения, выражению согласия/несогласия с мнением собеседника, пониманию мнения собеседника, постановке/ответам на вопросы, ссылки на результаты актуальных исследований, описанию, сравнению свойств материалов с указанием на область их практического применения.

На *ознакомительном этапе* формирования умения вести дискуссию на темы, связанные с профессиональной деятельностью, студентам предлагалось выразить согласие/несогласие с представленными утверждениями, выразить свое мнение и расспросить партнера о его отношении к представленным данным. На *стандартизирующем этапе* студенты в паре обсуждали материалы, из которых изготовлены данные изделия, и поясняли выбор материалов. На *варьирующем этапе* в рамках круглого стола студенты обсуждали требования, предъявляемые к современным материалам, и возможности их удовлетворения в работе с кейсами «Current Issues in Applied Mechanics», «Mechanical Heart Valve». На *творческом этапе* происходило обсуждение результатов, полученных при анализе ситуации в работе с кейсами «Current Issues in Applied Mechanics», «Mechanical Heart Valve».

Формирование умения совместно решать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, осуществлялось в обучении формулировке проблемы, выявлению и формулировке возможного спектра решений и наиболее оптимального решения, принятию или отклонению предложенного решения путем аргументации, чтению графиков, формул.

На *ознакомительном этапе* формирования умения совместно решать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, студентам было предложено расположить по порядку этапы работы на Растровом электронном микроскопе. На *стандартизирующем этапе* студенты читали формулы, названия элементов и др. На *варьирующем этапе* студенты интерпретировали графики, отражающие механические свойства материалов, и на их основании определяли проблему, предлагали свой вариант решения, работали с кейсами «Current Issues in Applied Mechanics», «Mechanical Heart Valve»), тогда как на *творческом этапе*

осуществлялся поиск и формулировка проблемы через анализ ситуаций в кейсах «Challenger Shuttle Disaster», «Powder Metallurgy – The Technology of the Future»).

Формирование умения выступать с презентацией результатов проведенного исследования включало формирование навыков формулировки введения, заключения, структурирования презентации с учетом отведенного для выступления времени и поддержания зрительного контакта с аудиторией, представления оборудования, используемого при проведении исследования/эксперимента, комментирования графиков, изображений и т. Д.

На ознакомительном этапе формирования умения выступать с презентацией результатов проведенного исследования студентам было предложено представить сформулированные определения базовых понятий прикладной механики, используя устойчивые выражения, рекомендации; презентовать в течение одной минуты информацию о наиболее ярких фактах из биографии выдающегося ученого и рассказать о его вкладе в развитие прикладной механики. На *стандартизирующем этапе* студенты готовили презентации для круглого стола, посвященного наиболее актуальным исследованиям/достижениям в одной из областей прикладной механики. *На варьирующем этапе* студенты готовили мини-презентации сферы своих научных интересов из области прикладной механики; работали с кейсами «Current Issues in Applied Mechanics», «Mechanical Heart Valve»), тогда как *на творческом этапе* студенты выступали с результатами проведенного исследования по итогу анализа ситуации в работе с кейсами «Challenger Shuttle Disaster», «Powder Metallurgy – The Technology of the Future»).

Таким образом, на современном этапе происходит крупномасштабное реформирование научной парадигмы в направлении идей синергетики, системного подхода. В ходе процесса подобного масштаба очень важно правильно интерпретировать суть происходящих перемен и совершить верный переход от общего к частному, то есть применить их в более узких областях, в данном случае применить системный подход в обучении профессиональному иноязычному дискурсу в прикладной механике. Применение кейс-стади метода в обучении профессиональному иноязычному дискурсу привело к междисциплинарному диалогу, осуществляемому между преподавателями предметных дисциплин и иностранного языка. Взаимодействие преподавателей заключалось не только в рецензировании предметного содержания текстов, упражнений, уточнении значений единиц терминосистемы, но и в обсуждении возможностей подготовки студентов к участию в вебинарах, работы с научными публикациями о новейших разработках и т.д. Данное позиционирование иноязычного обучения в парадигме технического знания отмечалось повышенным интересом со стороны студентов, поскольку для них открывались новые возможности для реализации полученных знаний уже на этапе обучения: участия в вебинарах, в интеграционных проектах, лабораториях мирового уровня.

Заключение

Обучение профессиональному иноязычному дискурсу инженеров – специалистов в области технических наук приобретает особое значение, что здесь рассмотрено на примере обучения студентов направления подготовки 15.03.03

«Прикладная механика». Этому способствует не только универсальность технического знания, бурное протекание глобализационных процессов, но и перемены в научной парадигме, связанные с обширной интеграцией идей синергетики, стремлением к переходу от фрагментарного знания в логике узкодисциплинарного подхода к получению целостного знания в логике системного подхода.

В этой связи особую актуальность приобретают методики иноязычного обучения студентов технического профиля, направленные на преодоление возникающих в связи с этим трудностей: небольшой объем академической нагрузки, отводимой для обучения иностранному языку, а также недостаточное понимание значимости студентами технического направления изучения английского языка как международного языка науки и техники. Указанные условия предопределили необходимость разработки методики обучения профессиональному иноязычному дискурсу студентов направления подготовки «Прикладная механика» с использованием кейс-стади метода.

Поскольку, обучение студентов технического профиля профессиональному иноязычному дискурсу в настоящее время представляет особую значимость, то организационно-методические условия обучения, представленные в данном исследовании, могут быть экстраполированы на обучение студентов других направлений технического профиля: физико-технического, физического, радиофизического и механико-математического факультетов ТГУ, а также других отечественных и зарубежных университетов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поляков О. Г. Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 12-1. – С. 165-168.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136-137.
3. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
4. Гураль С. К. Язык как саморазвивающаяся система / С. К. Гураль. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – 118 с.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
6. Гураль С. К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения: [учеб. пособие] / С. К. Гураль. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – 176 с.
7. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В. С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
8. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра. – М.: София, 2003. – 336 с.
9. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
10. Корнеева М. А., Гураль С. К. Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного

университета направления "Прикладная механика" с использованием кейс-стади метода (case study method) // Язык и культура. - 2017. - № 37. - Р. 166-184

УДК 378

1.8 РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОНТЕКСТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Леванова Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии «Московский педагогический государственный университет»
E-mail: levanova.46@mail.ru

Стеценко Ирина Александровна, доктор педагогических наук, доцент, декан факультета экономики и права «Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета»
E-mail: istetsenko@mail.ru

Кунаковская Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии «Воронежский государственный университет»
E-mail: kynludal@mail.ru

***Аннотация:** в статье раскрываются рефлексивный контекст, особенности рефлексивных технологий и методы современного профессионального обучения будущих педагогов в высшей школе.*

***Ключевые слова:** рефлексивный контекст, рефлексивно ориентированная технология, рефлексивная технология обучения, рефлексивные методы обучения и их классификация.*

Научно-педагогическое творчество профессора Андрея Андреевича Вербицкого, по сути, образец методологической рефлексии ученого, неустанно заинтересованного в развитии отечественного образования и его субъектов на уровне их профессионально-деятельностного и личностного непрерывного преобразования на всех этапах педагогического пути, включая обучение в вузе. Еще в конце 90-ые годы прошлого столетия А. А. Вербицкий прозорливо выделяет тенденции в образовании, которые применимы и к современной системе высшего педагогического образования:

1. Преемственность каждого уровня образования как составной части системы непрерывного образования. Эта тенденция предполагает преемственность между вузом и будущей профессиональной деятельностью студентов.

2. Технологизация и компьютеризация обучения.

3. Переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности и научного поиска.

4. Переход от жестко регламентированных, контролирующих способов организации и управления учебно-воспитательным процессом к развивающим и активизирующим формам.

5. Организация обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, при доминирующей тенденции к познавательной деятельности студентов над обучающей деятельностью преподавателя.

Одной из базовых категорий ученого является **контекст** как система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов.

Андрей Александрович подчеркивает, что контекст делится на два вида: внутренний – составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. В образовательном процессе важен контекст профессионального будущего, который наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, что способствует повышению уровня мотивации и активности студента [2, с.72].

В данной статье мы представим размышления о рефлексивном контексте профессиональной подготовки будущих педагогов. Рефлексивный контекст профессионального обучения (профессиональной подготовки) в вузе возможно обозначить как интегративную ценностно-смысловую систему взаимодействия педагога высшей школы и студентов-педагогов, где рефлексия включена в содержательную, технологическую, коммуникативную их сферы с целью овладения обучающимися конструктивным способом осуществления и преобразования будущего специалиста посредством учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной в их специфике, динамике и диалектике, а также позволяет придать вузовской подготовке профессиональный и личностный смысл.

С точки зрения рефлексивной психологии и педагогики ценным является то, что Андрей Александрович замечает, что с помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, а статичное содержание образования превращается в динамично развертываемое. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация, хотя и для привычных задач и заданий находится место [3, с. 42].

Рефлексивный контекст профессионального обучения в этом плане «завязан» на общем необходимом моменте – проблемно-конфликтной ситуации, внешних и внутренних и противоречиях в образовании и социуме; на динамичном движении и трансформации, как отмечает А. А. Вербицкий, трех базовых форм деятельности студентов [3, с. 43]. В современных работах по педагогике и психологии средней и высшей школы (А. А. Деркач, И. А. Бочкарева, М. Липман, М. И. Ситникова, Е. Н. Соловова и др.) особое внимание уделяется рефлексивной

стратегии обучения и воспитания, ориентирующей субъектов образования на актуализацию рефлексивных процессов, критического мышления, мобильности и на непрерывное самосовершенствование.

Результаты исследований по проблеме рефлексии (Н. Г. Алексеев, Д. С. Ермаков, К. Я. Вазина, А. А. Вербицкий, Э. В. Ильенков, В. А. Сластенин, В. К. Елисеев, Г. П. Щедровицкий и др.) подтверждают, что рефлексия – не только важнейшая составляющая личностно-профессионального развития человека, но и средство осмысления (переосмысления) им собственной деятельности, открывающим путь к самосовершенствованию. Такие представления исследователей мы обозначаем как рефлексивно-акмеологическую стратегию профессионального образования и развития личности. Под рефлексивно-акмеологической стратегией понимается культивирование конструктивных рефлексивных процессов в различных видах деятельности у субъектов образовательного процесса и системы в целом, способных к непрерывному самосовершенствованию и достижению «вершин».

Выход будущего педагога за рамки имеющихся норм, привычного способа включает в себя надситуативную активность, т.е. включение его в процессы развития: человек ориентируется на совершенствование собственного развития. Это требует определенного мыслительного обеспечения, центральным механизмом которого является рефлексия или рефлексивный выход за пределы сложившейся системы профессиональных действий.

Обобщая различных авторов, можно констатировать, что конструктивная, созидательно-преобразовательная, профессионально-педагогическая рефлексия, в противовес фрагментарной, стихийно-ситуативной, предполагает осознание своих личностных качеств в связи с профессией, этапов своего профессионального пути, педагогического опыта в целом, своих переживаний и затруднений в работе, себя в качестве субъекта педагогической деятельности и субъекта развития.

К основным функциям профессионально-педагогической рефлексии как фактора эффективного самосовершенствования педагога относим следующие:

- ценностно-смысловую функцию;
- функцию самопознания личностных и профессиональных качеств;
- мотивационно-стимулирующую функцию;
- функцию критики (оценка, контроль, коррекция);
- сигнально-регулятивную функцию;
- функцию преобразования.

Такая полифункциональность рефлексии придает ей характер системообразующего фактора, определяющего эффективность педагогической (и научно-педагогической) деятельности, детерминирует уровень профессионализма и определяет вектор саморазвития педагога, педагога-психолога. Важно при этом овладение указанными функциями педагогом на концептуальной основе, что обеспечит методологическое осмысление и действенное обогащение его практической деятельности.

Рефлексивно ориентированное обучение направлено на подготовку педагога способного контролировать свои действия с позитивной «Я-концепцией»;

готового к диалогу в любых сферах педагогической деятельности; для которого характерна проблемность, гибкость и критичность мышления; проективность деятельности; конструктивность общения, рефлексивная установка в отношении педагогической практики, и базируется на следующих ключевых тезисах:

- открытие проблемности и смыслов окружающих человека реальностей;
- создание условий свободного выбора сфер приобщения к социокультурным ценностям;
- выявление зон неопределенности и развития жизнедеятельности человека, построение траектории самодвижения в образовании;
- ориентация образования на воспроизводство процесса мышления и деятельности в его полноте и разнообразии;
- культивирование всевозможных форм его творческой активности.

Профессиональное обучение будущих педагогов и педагогов-психологов при реализации принципа рефлексивности требует конкретизации способов педагогического взаимодействия. Для этого обратимся к технологии особого вида. Рефлексивная технология обучения – такая организация образовательного процесса, при которой развивается и актуализируется мыследеятельность студентов, стимулируется процесс самосовершенствования и осмысления себя в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Отличительными особенностями рефлексивной технологии в профессионально-педагогической подготовке студентов являются не просто их практико-ориентированный характер, а демонстрирующий интегративность, альтернативность, гибкость, динамизм психолого-педагогической деятельности в действии, требующей от ее субъекта проявления рефлексивности, стремление к авторству и готовности к преобразованию образовательной реальности, способов деятельности, субъектов учебно-профессиональной деятельности и самого себя. Студент не только описательно знакомится с педагогической деятельностью, но и «погружается» в нее, сознавая и осмысливая ее сущность «изнутри» на основе осмысления своих профессионально-личностных качеств и индивидуального своеобразия. Рефлексивная технология направлена на формирование и развитие положительной Я-концепции личности, на самостоятельный поиск и нахождение педагогически целесообразного решения профессиональной задачи, проблемы, направлена на готовность и способность к созданию новшеств.

Рефлексивные технологии в практике профессионального обучения студентов реализуются созданием определенных дидактических условий, к которым можно отнести:

- активизацию мыслительных процессов в ходе занятия;
- объективизацию мышления студентов при решении учебных и профессиональных задач, т.е. мышление выступает в качестве объекта их профессионального изучения и анализа;
- стимулирование самостоятельной проработки и авторской позиции при встрече с конфликтом, проблемой и т.п.;
- развитие положительной Я-концепции (Р. Бернс), профессионального оптимизма и уверенности в себе;

– эмоциональную насыщенность занятия; самопознание и саморегуляцию переживания;

– перераспределение функций преподавателя и студента на занятии на основе педагогического партнерства и творческой свободы.

В основе идеи рефлексивно ориентированного обучения лежат методологические изыскания М. Липмана, который доказывая преимущества рефлексивной практики образования, отмечает: «Целая пропасть пролегает между ситуацией, когда обучаемому задают вопрос, ответ на который известен, и ситуацией, когда он поставлен перед вопросом, ответа на который нет или он весьма противоречив» [6].

«Сообщество исследователей» – центральное понятие рефлексивного обучения, которое трактуется как неформальная группа людей, занятых поиском истины в форме «сократического диалога». В этом случае преподаватель не выступает в роли эксперта, судьи; у него нет готового решения. Его задача – обозначить проблемное поле, стимулировать и организовывать поиск в неизведанное.

Спроектированная нами технология формирования рефлексивности предназначена для аудиторной и внеаудиторной работы студентов, строится на основе задачного подхода, так как в процессе обучения задачи используются для передачи содержания обучения и развития профессиональных компетенций студентов. Исходя из методологических посылок И. Я. Лернера, мы строим обучение через освоение опыта педагогической деятельности, так как человек становится личностью по мере овладения социальным опытом, в котором можно различить четыре уровня применения знаний: опыт знаний, опыт умений и навыков, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [5].

В процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин обучающийся не только описательно знакомится с педагогической деятельностью, но и «погружается» в нее, сознавая и осмысливая ее сущность «изнутри» на основе осмысления своих профессионально-личностных качеств и индивидуального своеобразия.

Так, В. М. Дюков и Г. С. Пьянкова выделяют рефлексивно-деятельностные технологии профессионального развития, для которых характерны: рефлексивный подход к организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, предполагающий создание рефлексивной образовательной среды, способствующей осознанию ими собственных задач в каждой конкретной образовательной ситуации; содержательный рефлексивный анализ учебного материала с целью выделения различных инвариантов, которые позволяют обучающимся самостоятельно планировать и осуществлять учебно-познавательную (квазипрофессиональную, учебно-профессиональную деятельности); использование образовательных технологий, ориентированных на тренировочные цели: в начале – личностные, потом профессионально-значимые; применение дидактических методов и приемов, направленных на организацию самоуправления обучающимися своим личностным и профессиональным развитием, на активизацию у обучающихся самостоятельности и творчества в

поиске путей и средств решения своих личностных и профессионально-значимых проблем; внедрение организационных форм учебно-познавательной деятельности обучающихся, активизирующие такие рефлексивные механизмы личностного и профессионального саморазвития как рефлексивный анализ, рефлексивная оценка, рефлексивный контроль и др. [4, с. 103–107].

Назначение лекционного курса в технологии представляется в том, чтобы побудить студентов к рефлексии, к собственным размышлениям и поискам, пробудить исследовательский интерес к профессионально-педагогической деятельности для этого используются лекции дискуссионного и проблемного типов.

Структура организации, рефлексивно-ориентированных лекционных занятий:

1 стадия антиципации. Осуществляется после представления темы и плана лекционного занятия за счет выделения ближайших и отдаленных перспектив, выделения ключевых понятий, расшифровки научных терминов, предварительного раскрытия ценностного потенциала содержания лекции.

2 стадия интроспекции. Реализуется по ходу лекции и осуществляется в виде самонаблюдения и самоконтроля студентов за собственной деятельностью по осмыслению содержания. Основными дидактическими средствами являются составление опорного конспекта, постановка уточняющих вопросов студентами и преподавателем, приведение примеров из собственного личного опыта и контрпримеров.

3 стадия ретроспекции. Организуется после знакомства с лекционным материалом, цель – переосмысление с определенных личностных позиций путем выделения системы дополнительных смыслов и направлений дальнейшего использования лекционного материала.

Приемы стимуляции рефлексивности студентов в ходе лекционных занятий:

- *формулировка темы*: создание проблемной ситуации, показ противоречий, выдвижение проблем, связанных с темой лекции, опора на личный опыт студентов;

- *формулировка целей и задач*: убеждение студентов в теоретической и практической значимости содержания лекции, опора на личный опыт и знания студентов, выделение и расшифровка ключевых понятий и терминов темы;

- *раскрытие содержания лекции*: создание серии проблемных ситуаций, внутренняя полемичность речи преподавателя, реконструкция реакции студентов на сказанное в виде реплик или вопросов, постановка вопросов исследовательского характера «А что будет, если...», активизация критического и творческого мышления студентов через неожиданные сравнения, исторические экскурсы, оригинальные цитаты; приведение примеров и контрпримеров; диалоговое взаимодействие; составление опорных конспектов и схем студентами по ходу лекции;

- *обобщение и систематизация содержания лекции*: побуждение студентов к обобщению содержания лекции, создание дискуссионной ситуации, критическая оценка содержания лекции, включающая личный опыт студента с выделением понятного и непонятного.

В ходе проведения семинарских занятий происходит наиболее интенсивное развитие рефлексивности и этот этап технологии является основным.

Технологический процесс построения семинарских занятий включает. *Первый элемент содержания занятий* – отбор теоретической базы знаний, то есть основополагающих знаний по определенной теме. Отбор базы знаний ведется с учетом дальнейшего использования в практической деятельности, одновременно происходит развитие мотивационно-целевого компонента педагогической рефлексии. Отбор информации студентами происходит в разнообразной форме – самостоятельное конспектирование литературы, изучение материалов соответствующей темы лекции, работа на занятиях по изучению определенных вопросов в микрогруппах.

Вторым элементом занятия является применение знаний. На этом этапе учебного занятия происходит воспроизведение знаний, что обеспечивает усвоение информации на репродуктивном уровне и одновременно развивается когнитивно-операционный компонент педагогической рефлексии. Студент занимает рефлексивную позицию, которая проявляется в следующих показателях рефлексии: критичность мышления, аргументированность и доказательность своей позиции, рефлексивное восприятие информации, способность к оценочным действиям, готовность к адекватной самооценке, способность к изменению своей позиции в общении, способность вести дискуссию. Второй компонент содержания учебного занятия способствует развитию рефлексивной позиции студентов и, соответственно, обеспечивает готовность обучаемого к поиску решения педагогических проблем, к творческому разрешению факта учебно-воспитательного процесса, когда отсутствует усвоение знаний в готовом виде, а требуется их использование в деятельности по распознаванию.

Третий компонент содержания занятия – развитие опыта творческой деятельности. На этом этапе происходит видение новой проблемы в знакомой ситуации, что стимулирует познавательную активность студента, инициативу и творческую индивидуальность в усвоении знаний, основные черты, которой характеризуют самостоятельное комбинирование известных способов действий в решении нестандартной проблемы. Такой характер процесса обучения придает уверенность студенту в успешности учения, систематически приучает его к практическому использованию фонда знаний, развивает чувство ответственности перед необходимостью принять самостоятельное решение – это характеристики когнитивно-операционного компонента рефлексивной деятельности.

Рефлексивная активность студентов проявляется в следующих показателях: способность учитывать влияние своих высказываний на слушателей, способность к генерированию новых идей, способность к переносу знаний, способность к работе по алгоритму, способность занимать определенную позицию в общении, навыки использования личного опыта в ходе выполнения заданий. На этом этапе используются следующие способы развития рефлексивной позиции студентов: работа в триадах; имитация ошибок, неточностей, допущенных преподавателем, поиск ошибок студентами; рецензирование работ студентов группы; высказывание и аргументация личного мнения по проблемным вопросам занятия; диалогические формы обучения и др.

Четвертый компонент содержания занятия – формирование норм ценностных отношений к своей деятельности, осознание себя субъектом деятельности и одновременно развивается эмоционально-волевой компонент педагогической рефлексии студентов. Специфика этого этапа обучения состоит в том, что формируется эмоционально-ценностное отношение к предстоящей педагогической работе, определяется личностная направленность студента и отбор его профессиональных действий по отношению к будущей деятельности в соответствии с его потребностями и мотивами. На этом этапе предлагаются активные формы обучения рефлексивной позиции студентов (деловые, ролевые, дидактические, сюжетные игры и т.д.). Доказательством эффективности игровых форм обучения служит тот факт, что только в ходе игры можно осуществить проблематизацию учебного материала, выйти на высокий уровень рефлексивной активности студентов и диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов.

Заключительный этап каждого занятия – рефлексивно-оценочный. На этом этапе развивается контрольно-оценочный компонент педагогической рефлексии. На этом отрезке занятия студенты осмысливают материал и оценивают себя. Это завершающее действие складывается из поэтапной рефлексии и шаговых самооценок, когда студент на каждом этапе занятия оценивает и корректирует свою деятельность с использованием рефлексивного алгоритма.

Рефлексивные технологии в практике обучения студентов реализуются созданием определенных дидактических условий, к которым можно отнести: активизацию мыслительных процессов в ходе занятия с использованием групповых форм обучения; объективизацию мышления студентов при решении учебных и профессиональных задач; стимулирование самостоятельности при освоении содержания учебного материала с максимальной нейтрализацией формальной и/или поверхностной его проработки; развитие у обучающихся положительной Я-концепции, профессионального оптимизма и уверенности в себе; эмоциональную насыщенность занятия; интерес к самопознанию и стремление к саморегуляции профессионального поведения; отход от традиционных функций преподавателя и студента на занятии на основе перераспределения функций и ролевой палитры; доминирование педагогического партнерства и творческой свободы в ходе взаимодействия.

Рассмотрим способы и приемы развития педагогической рефлексии сформулированные на основе идей В. Г. Богина, которые используются в ходе профессиональной подготовки учителя в рамках авторской технологии [1]:

1. Рефлексивно-ориентированные вопросы, используемые в ходе проверки теоретических знаний, создают ситуацию в процесс обучения, когда появляется «знание о незнании». В авторской технологии используются вопросы на установление функциональной зависимости, вопросы на установление причинно-следственных связей, вопросы проблемного, исследовательского характера.

2. В процессе усвоения знаний на уровне их практического применения решаются ситуации, где студент подвергает сомнению и критике поведение учителя, родителей, коллег, отказываясь от принятия образца поведения

взрослых, что является необходимым условием готовности студента выйти в рефлексивную позицию.

3. Умение выходить в рефлексивную позицию создается путем приучения студента видеть содержательную сторону любого педагогического факта. Это внедрение идеи того, что все педагогические явления, которые нас окружают в профессиональной деятельности, должны находить свое объяснение с позиции психолого-педагогических знаний.

4. В ходе ролевой игры создаются условия для внедрения идеи о существовании равноправных вариантов действий. Разнообразие мнений, желание играющего занять выгодную позицию, переключение с одной роли на другую приводит участников к пониманию возможности самостоятельно оценить ход игры, изменить ее направление, усложнить действия партнеров и путем выхода в рефлексивную позицию привнести свой вариант решения, соответствующий позиции играющего.

5. Формирование преподавателем установки на постоянный промежуточный контроль приводит студента к необходимости анализировать свои знания, находить связи с предыдущими знаниями и путем самоанализа управлять собой, организовывать контроль своих учебных действий. В авторской технологии заложены разнообразные способы проверки усвоения базы знаний – проверка на уровне воспроизведения знаний, проверка на уровне применения, проверка усвоенных знаний на уровне деятельности по образцу и, наконец, проверяется умение использовать знания на уровне их творческого применения.

6. Тестовая методика направлена на развитие рефлексивности, так как задавая себе вопросы, студент фиксирует знание или незнание и тем самым ставит себя в рефлексивную позицию. Обеспеченная преподавателем процедура самооценки, позволяет студентам выявить уровень своей подготовки и самому сделать вывод о готовности. На основе таксономии целей обучения в когнитивной области разработаны четыре вида тестов различного уровня: для определения знаний на уровне узнавания, воспроизведения, анализа и синтеза. Удобной формой самоконтроля знаний может служить компьютерный вариант тестовых заданий, когда студент самостоятельно контролирует вопросы, в которых допущены ошибки.

7. После изучения темы курса используется промежуточный контроль, включающий задания множественного выбора, которые позволяют уточнить сущность факта или найти взаимосвязь знаний данной темы с другими знаниями, что способствует развитию рефлексивности студентов.

8. Одним из способов выхода в рефлексивную позицию служит выполнение учебных заданий, в которых студент приобретает способность преодолевать трудности. Эта ситуация вынуждает студента еще раз повторить базу общепедагогических знаний по данной теме, подумать над основными ее положениями, пересмотреть проблемные задания, которые были решены на занятии и найти адекватные средства для достижения поставленной цели.

9. Чрезвычайно важно в формировании рефлексивных умений отказаться преподавателю от роли арбитра, эксперта знаний и организовать работу таким образом, чтобы студент самостоятельно оценивал свои знания и

профессиональные действия. Самоотчет в правильности поступков или их последствий ставит студента в позицию, когда он начинает предъявлять требования к себе и тем самым спонтанно развивается потребность к самосовершенствованию.

10. Немаловажно обучить студентов средствам и методам с помощью, которых осуществляется рефлексивный выход. К этому типу средств относятся: поиск главного и существенного, нахождение противоречий; установление сходства и различия явлений, фактов, установление причин и следствий явлений; сопоставление по основным признакам различных вариантов действий, аргументированное объяснение, кажущегося правильным, решения, подтверждение собственным примером, опытом, знанием приведенного факта, логическое изложение событий, процесса и т.д.

Обучение студентов рефлексивным приемам, способам и средствам позволяет преподавателю управлять данным процессом, а со временем способствует самостоятельному выходу в ситуацию субъективного контроля.

Размышляя о рефлексивных методах обучения педагогов-психологов и профессиональной позиции преподавателя, В. В. Пантелеева считает, что их применение эффективно при наличии у обучающихся необходимого уровня рефлексивности. В качестве примера применения рефлексивного подхода к профессиональному обучению автор приводит чтение лекции, которое должно сопровождаться так называемыми интерактивными заданиями, снабжено наглядными средствами.... ; применение метода сократической беседы...И далее автор заявляет, что преподаватель вопрошает, подвергает сомнению уже имеющиеся у коллег представления, концепты преподавания, методологию и т.д. Сам он не дает готовых ответов, от него требуется большое искусство обнаружения «зон незнания», вовлечения своих собеседников в пространство рефлексии. Целесообразно использование упражнений и заданий, помогающих участникам освободиться от рамок традиционного мышления и сделать новые открытия для улучшения ежедневной работы по освоению учебных курсов. Задача преподавателя – побудить студентов со стороны взглянуть на свое традиционное поведение и увидеть новые перспективы [7].

Исследователь А. С. Шаров отмечает, что общая идея обучения заключается в том, чтобы помочь студенту более эффективно развивать рефлексивные механизмы саморегуляции процесса учения и будущей профессиональной деятельности. Автор, опираясь на принципы в контексте рефлексивного подхода (принцип зависимости и свободы, принцип активности и адаптивности, принцип рефлексии и предвосхищения), предлагает новую классификацию методов обучения, структурно состоящую соответственно из трех групп [9].

Рефлексивные методы обучения – это способы взаимодействия преподавателя и обучающихся, направленные на развитие профессионального самосознания будущего педагога и включающие в себя рефлекссию как необходимый механизм формирования профессиональных компетенций, решения учебно-профессиональных задач. В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе мы придерживались трактовок В. И. Слободчикова. Ученый рассматривает рефлекссию как специфическую способность, которая позволяет

человеку сделать свои мысли, эмоциональное состояние, действия и отношения и вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа, оценки, практического преобразования). На наш взгляд, разработка и реализация рефлексивной технологии должна соответствовать генезису (уровням) рефлексивного сознания, отталкивались от представлений ученого, а именно:

- 1) остановка, «разрыв», выход за пределы автоматически привычного;
- 2) фиксация разрыва;
- 3) предельное обобщение объективированного содержания;
- 4) трансцендирование.

По мнению автора, существует глубокий слой отношений – духовно-практический, требующий и высокого уровня рефлексии, который связан с философским осмыслением самой гносеологической ситуации с выходом за пределы субъект-объектных взаимодействий, с перестройкой очевидной и массивной структуры сознания, с трансцендированием в область жизненных смыслов самих этих структур [8].

Опираясь на указанную процессуальную логику, считаем возможным обозначить классификацию рефлексивных методов профессионального обучения:

- *метод демонстрации неоднозначности* (суть – в стимулировании зарождения и обретения авторской позиции; формирование установки будущих специалистов на осмысление вариативности и многозадачности; отход от внешней заданности, регламентированности и шаблонности профессионального восприятия проблемы и решений). Целесообразно включать задания, требующие от студентов рассуждения, а не изложения; выделения профессионального смысла содержания учебного материала, а не простого воспроизведения; его преломления на практике;

- *метод «копания вглубь»* (суть – преподаватель демонстрирует гуманитарный тип познания психолого-педагогических явлений; совместно с обучающимися выделяет существующие и возможные противоречия при формулировании профессионально-педагогических задач и поиске их решений). Наиболее приемлемыми, на наш взгляд, здесь являются использование преподавателем во взаимодействии с будущими педагогами диад «причина-следствие», «фон-фигура», «цель-средство», «форма-содержание», «сущее-должное», «инвариант-вариант», «внешнее-внутреннее» и т.п.;

- *метод методологического осмысления* (суть – предметом обсуждения служит концептуальное обобщение и критичное осмысление содержания учебного материала, фактов, практики, событий и действий в образовательном пространстве). Реализация этого метода возможна при задействовании методологической рефлексии, т.е. когда обучающиеся совместно с преподавателем осуществляется рефлексивный анализ с позиции определенного подхода, концепции, методологических принципов, парадигмы или с позиции тех или иных педагогических и психологических теорий, воззрений ученых;

- *метод духовно-нравственной интерпретации* (суть – преподаватель как носитель педагогических ценностей подчеркивает роль профессиональной ответственности будущего педагога-психолога за оценку событий и явлений,

планируемые и предпринятые решения и выбор профессиональных стратегий; указывает на приоритет гуманистической позиции педагога. Метод насыщается примерами профессиональной ответственности педагогов, этическими аспектами учебного сотрудничества, а самое главное – смысловыми акцентами на основе нравственных профессиональных ориентиров и экзистенциальной рефлексии.

Заметим, что рефлексивные методы обучения требуют, как внутренней готовности по принятию и освоению, так и специальной подготовки преподавателей, которые применяют рефлексивные методы и приемы как аудиторной, так и внеаудиторной взаимодействия с будущими педагогами.

Интенсивное развитие педагогической рефлексии происходит в ходе педагогической практики, так как выявляются противоречия между имеющимся и необходимым запасом знаний для успешной профессиональной деятельности, что является побуждающим фактором к рефлексивной деятельности учителя.

Педагогическая практика способствует развитию педагогической рефлексии в условиях естественного педагогического процесса, когда для студента предметом размышлений становятся личностные и профессиональные качества, средства и методы собственной педагогической деятельности, процесс выработки и принятия практических решений. В авторской рефлексивно ориентированной технологии педагогическая практика носит индивидуально-коррекционный характер и обеспечивает развитие тех качеств и сторон личности, которые требуют совершенствования. В этой связи программа педагогической практики включает в себя систему заданий по самопознанию, самовоспитанию и методические рекомендации по осуществлению различных видов деятельности студентов. По существу, она превращается в этом случае в индивидуальную программу саморазвития студента на основе самоанализа. Смысл этой работы в целенаправленном и постоянном включении студентов в разнообразные виды деятельности, связанные с самопознанием себя, своих профессионально-личностных качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности и разработки на этой основе соответствующей программы профессионально-личностного самовоспитания, что способствует развитию педагогической рефлексии.

Развитие и совершенствование рефлексивной деятельности студентов-педагогов может происходить и в других формах внеаудиторной работы, которая избирается студентами с учетом их интересов и возможностей. Внеаудиторная работа направлена на формирование потребности в педагогических знаниях, развитие познавательного интереса к профессиональным знаниям, улучшение качества подготовки рефлексивного учителя посредством развития ведущих компонентов рефлексивной деятельности. Как правило, результат внеаудиторной работы связан с творческой активностью студента, его самостоятельным участием в работе, умением применить общепедагогические знания на практике, устойчивой потребностью к самосовершенствованию. Это может быть участие студентов в профессиональных конкурсах, проектной деятельности и других формах внеаудиторной работы.

В Таганрогском институте имени А. П. Чехова на протяжении ряда лет проходит конкурс проектов «Авторская школа», направленный на повышение

социального статуса профессии педагога как носителя новых ценностей и общественных установок; развитие профессиональных педагогических способностей и ключевых компетенций студенческой молодежи; развитие критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации в рамках проектной деятельности. Студенты *представляли индивидуальные проекты авторской школы или модель элемента системы учебно-воспитательного процесса (уровня школьного обучения, принципы отбора содержания образования, систему обучения и воспитания, формы обучения, технологию воспитания и др.).* Выполнение подобного проекта рассчитано на умение студентов *переносить известные знания, концентрировать их для осуществления своей педагогической идеи. Студенческие авторские проекты защищались публично и оценивались компетентным жюри, что создает атмосферу творчества, соревнования и конкуренции.*

При организации внеаудиторной работы предлагается учитывать следующие методические рекомендации:

- формировать позитивное отношение студентов к будущей профессии;
- раскрывать сущностные аспекты педагогической деятельности, отражающие ее мотивационный потенциал, высокую общественную значимость;
- стимулировать познавательную активность студентов, направленную на осознание психологических особенностей собственной личности и деятельности;
- формировать у студентов осознанную потребность в постоянном самопознании, рефлексии и профессиональном развитии;
- формировать у студентов перцептивно-рефлексивные и гностические умения и навыки, способствующие созданию адекватного «образа профессионального Я».

Таким образом, рефлексивный контекст профессиональной подготовки будущих педагогов на основе идей А. А. Вербицкого требует дальнейшего освещения, обогащения и конкретизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности http://www.school-1.ru/articles/obuchenie_refleksii_kak_sposob.htm (дата обращения: 26.03.2021).
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – Москва, 1993. – 321 с.
3. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 42–43.
4. Дюков В. М. Роль рефлексивно-деятельностной педагогики в разработке эффективных путей, средств и возможностей возрождения творческого потенциала образовательной системы / В. М. Дюков, Г. С. Пьянкова // Современные наукоемкие технологии. – 2012. – № 10. – С. 103–107.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.
<https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=88126> (дата обращения: 26.03.2021).

6. Липман М. Рефлексивная модель обучения http://read.newlibrary.ru/read/lipman_myettyu/page0/refleksivnaja_model_obrazovani_ja.html (дата обращения: 26.03.2021).

7. Пантелеева В. В. К проблеме использования рефлексивных методов обучения / В. В. Пантелеева // RELGA – научно-культурологический журнал широкого профиля. 2006. – №16. – С.31–40

8. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопр. психологии. – 1986. – № 6. – С. 14–22.

9. Шаров А. С. Принципы и методы рефлексивного обучения в вузе / А. С. Шаров // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 110–114.

УДК 37.032

1.9 ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОФИЦЕРОВ – СЛУШАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВООБРАЗОВАНИИ: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

Волынкина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков ВУНЦ ВВС ВВА Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж)
E-mail: Volynkina_n@mai.ru

***Аннотация:** раскрывается концептуальная сущность интеллектуально-творческого развития офицеров – слушателей на основе контекстного подхода в процессе обучения иностранному языку в военном вузе.*

***Ключевые слова:** интеллектуально-творческое развитие, лингвообразование, слушатели магистратуры, военный вуз.*

Основной единицей содержания контекстного обучения выступает *проблемная ситуация...*
А.А. Вербицкий

Модернизация высшего военного образования в условиях обострения международной геополитической обстановки в XXI веке актуализирует поиск и реализацию новых ресурсов (содержания и организационных форм) качественной подготовки офицеров – слушателей магистратуры, во главу угла которой положен методологический компонент: творческое мышление, способность к самоактуализации и саморазвитию.

Навыки профессионального творчества как вида и компонента деятельности позволяют офицеру моделировать ситуацию, структурировать содержательное наполнение учебно-боевой подготовки на основе контекстного подхода к работе с личным составом, оцениванию его интеллектуального и творческого потенциала. Отсюда следует, что совершенствование творческих качеств и

индивидуальности приводит к значительному повышению компетентности и профессионализма офицера.

В содержании Национальной доктрины образования РФ на период до 2025 года, Закона об образовании в РФ № 273-ФЗ заложена идея создания максимально благоприятных условий для интеллектуально-творческого развития обучающихся. Согласно приказу Минобороны РФ № 670 разрабатываются рабочие программы по дисциплине «Иностранный язык», регламентирующие не только языковую подготовку, но и общекультурный уровень, отражающий интеллектуально-творческий аспект подготовки слушателей военного вуза.

Тем не менее, преобладание репродуктивного компонента в процессе современного иноязычного образования офицеров – слушателей влечет за собой слабую ориентацию на создание реальных условий эффективного обучения новым приемам профессиональной деятельности и моделей мышления. Следовательно, совершенно очевидна необходимость обращения педагогической науки к поиску и разработке концептуальных основ интеллектуально-творческого развития офицеров – слушателей военного вуза в современном лингвообразовании, в том числе на основе контекстного подхода.

А. А. Вербицкий [3] подчеркивал важность контекстного подхода, позволяющего закладывать многоаспектный контекст условий для успешной профессиональной деятельности и наполняющего учебную интеллектуально-творческую деятельность обучающихся личностным смыслом. По А.А.Вербицкому, контекстное обучение определяет степень включенности субъекта образовательной деятельности в процесс познания и творческого преобразования действительности.

Одним из принципиальных дидактических условий данного типа обучения является моделирование профессиональной деятельности обучающихся. В военном вузе контекстный подход реализуется посредством работы с проблемной служебно-боевой ситуацией, проблемными тактическими и стратегическими эпизодами в форме практического занятия, тактико-специального учения, военно-специальных игр, научно-практической конференции, курсовой работы, научно-исследовательской работы и т.д.

В этом случае контекстный подход раскрывает содержание обучения в динамике квазипрофессиональной деятельности офицеров, интегрирует разноаспектные знания обучающихся: востребованность быстро и точного анализа сложных, меняющихся обстановок, способность извлекать необходимую информацию, прогнозировать на ее основе дальнейшее развитие ситуации, предвидеть решения противника и последствия своих действий, синтезировать решения и достигать их реализации.

Слушатели магистратуры – это, прежде всего, боевые офицеры, участвующие в серьезных боевых операциях. Для них принципиально важно уметь эффективно решать поставленную боевую задачу. Это определяется качеством подготовки в военном вузе, в частности, на уровне магистратуры, где особое внимание уделяется развитию тактико-стратегических навыков и умений командиров боевых подразделений, развитию особого стиля мышления – *системно-*

прогностического – как фундамента интеллектуально-творческого развития в процессе оперативно-тактической подготовки.

Системно-прогностическое мышление в науке представляет собой «тип мышления, интегрирующий различные концепции и методы в многоаспектном процессе профессионально-стратегической деятельности и основывающийся на синтезе всех компонентов системы взаимосвязей решаемой проблемы и прогнозе результатов ее решения в будущем с целью обеспечения инновационности и прорыва к новым возможностям» [4, с. 12].

Такое мышление характеризуется: умением видеть суть противоречия проблемной задачи и прогнозировать направление поиска эффективных решений; распознавать скрытые резервы для решения поставленных задач; определять причинно-следственную связь при условии недостаточности знаний, но эффективного владения аппаратом формальной логики; разрабатывать классификационные системы и определять ассоциативные связи; видеть полиструктурность отношений; проводить анализ взаимосвязи нескольких аспектов проблемы или ситуации; устанавливать возможные причины событий; привлекать понятия из других сфер знаний, на основе анализа событий или ситуаций; объединять и выполнять синтез релевантных знаний, идей в новое решение, ранее не существовавшее; владеть полимодельным представлением (исследование процесса или объекта в различных моделях); умением выходить за границы проблемного поля; грамотно формулировать гипотезу и генерировать разные варианты решения проблемной задачи; вести научные дискуссии и владеть навыками ясной аргументации доводов; «свертывать» информацию; проводить анализ, планировать и синтезировать понятия в структурированные и рациональные процессы; рефлексировать каждую решенную задачу для понимания методической сущности решенной задачи.

Согласно А.А. Вербицкому, основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация. Данный тезис в полной мере согласуется с теорией А.В. Брушлинского о том, что «мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлеченность личности в мыслительный процесс, он всегда направлен на разрешение какой-либо задачи» [2, с. 293].

Таким образом, концептуальная сущность интеллектуально-творческого развития офицеров – слушателей заключается в овладении обучающимся системно-прогностическим мышлением посредством *технологии работы над проблемной ситуацией*. Именно при работе над проблемами. На наш взгляд, представляет собой подлинное творчество. По мнению А.В. Брушлинского, содержание проблемы может выходить за границы взглядов, представления, методов, т.е. наличной парадигмы.

Опираясь на идеи А.В. Брушлинского, можно сделать вывод о том, что работа над проблемой способствует интенсивному развитию системно-прогностического мышления, т.е. умению рассматривать любое явление как сложную систему, содержащую множественность связей между элементами системы; анализировать процесс развития и местоположение объекта во

временно-пространственной категории (прошлое – настоящее – будущее; система - подсистема - надсистема). Способность думать системно-прогностически совершенствуется через анализ характеристик системы и ее связей. При этом важно не только формировать, но и закреплять навыки творческого системно-прогностического мышления. В ходе работы над проблемной ситуацией важно мыслить диалектически, иными словами, мыслить категориями противоречий: способность обнаруживать в любой проблемной ситуации «столкновение» разных требований в ней; осознавать, что улучшение одной стороны ситуации через использование привычных средств может привести к нежелательному ухудшению других сторон.

Дисциплина «Иностранный язык» в высшей военной школе позволяет эффективно формировать креативные качества и совершенствовать творческую индивидуальность офицера, повышая тем самым его компетентность и профессионализм. Интеллектуально-творческое развитие слушателей на основе контекстного подхода реализуется через специально разработанную технологию, включающую три этапа и направленную на развитие компетенции УК – 4: способность использовать современные ИКТ, включая на иностранном (ых) языке (ах), для профессионально-академического взаимодействия.

1 этап. *Поисковый*. Цель: обучить планированию интеллектуально-творческой деятельности по поиску, анализу и структурированию иноязычной информации с использованием ICTs.

Первый этап соответствует индикатору компетенций ИУК – 4.1 «Осуществление поиска иноязычных источников профессиональной информации» и предполагает следующие результаты обучения:

- знать – особенности информационно-коммуникационных технологий с целью нахождения, обработки и презентации информации;
- уметь – находить профессиональную информацию;
- владеть навыками работы, связанной с информационно-аналитическим анализом иноязычного материала.

В ходе первого этапа отрабатываются такие свойства системно-прогностического мышления как умение видеть суть противоречия проблемной задачи и прогнозировать направление поиска эффективных решений; распознавать скрытые резервы для решения поставленных задач; определять причинно-следственную связь при условии недостаточности знаний, но эффективного владения аппаратом формальной логики; разрабатывать классификационные системы и определять ассоциативные связи; видеть полиструктурность отношений; проводить анализ взаимосвязи нескольких аспектов проблемы или ситуации; устанавливать возможные причины событий; привлекать понятия из других сфер знаний, на основе анализа событий или ситуаций; объединять и выполнять синтез релевантных знаний, идей в новое решение, ранее не существовавшее;

2 этап. *Когнитивный*. Цель: обучить «свертыванию» и «развертыванию» иноязычной информации, «многоэкранному» ее анализу (прошлое, настоящее и будущее).

Второй этап наполнен содержанием индикаторов. 1) ИУК – 4.2 «Составление и корректный двусторонний (с иностранного на русский, с русского на иностранный) перевод иноязычного профессионально-ориентированного текста» и прогнозирует следующие результаты обучения:

- знать лексические и грамматические особенности профессионально-ориентированного текста в соответствии с областью подготовки;
- уметь адекватно переводить профессионально-ориентированный текст;
- владеть навыками перевода на основе соблюдения нормы лексической эквивалентности.

2) ИУК – 4.3 Представление аннотирования и реферирования профессионально-ориентированного иноязычного текста, где от обучающихся требуется:

- знать лексические и грамматические особенности письменного текста;
- уметь извлекать основную информацию в иноязычном источнике;
- владеть навыком компрессии данных.

В процессе второго этапа слушатели учатся владеть полимодельным представлением, т.е. умением исследовать процесс или объект в различных моделях, выходить за границы проблемного поля, грамотно формулировать гипотезу и генерировать разные варианты решения проблемной задачи.

Значительная часть времени на занятии по иностранному языку уделяется обучению «свертывать» информацию, проводить анализ, планировать и синтезировать понятия в структурированные и рациональные процессы.

3 этап. *Праксеологический*. Цель: обучить практическому использованию эффективных методов решения творческой военно-профессиональной задачи, транслировать усвоенное знание и умение в новую обстановку, а также развить навык публичного выступления на иностранном языке по теме профессионально-ориентированного текста.

В ходе третьего этапа раскрывается содержательное наполнение индикаторов: 1) ИУК – 4.4 «Презентация результатов профессионально-академической деятельности в процессе публичного доклада на иностранном языке». От слушателей требуется:

- знать особенность публичной речи на иностранном языке;
- уметь представлять результаты профессионально-академической деятельности на иностранном языке;
- владеть навыками коммуникативной стратегии в ситуации профессиональной коммуникации.

2) ИУК – 4.5 «Ведение профессионально-академической дискуссии на иностранном языке». Требования к результатам обучения слушателей:

- знать лексические и грамматические особенности иностранного языка для осуществления профессионально-академической дискуссии;
- уметь общаться на иностранном языке с целью решения задачи профессионально-академической деятельности;
- владеть навыками межличностной коммуникации.

На заключительном этапе развития системно-прогностического мышления (праксеологическом) внимание сконцентрировано на совершенствовании умения

слушателей вести научные дискуссии и владения навыками ясной аргументации доводов, а также умения рефлексировать каждую решенную задачу для понимания методической сущности решенной задачи. Третий этап осуществляется в процессе рубежного контроля по окончании изучения темы и в процессе сдачи зачета с оценкой по окончании всего курса дисциплины. Магистранты сопровождают свои доклады на иностранном языке презентациями, демонстрируя приобретенные в процессе обучения универсальные компетенции.

В процессе контекстного совершенствования системно-прогностического мышления слушателей в ходе изучения иностранного языка осуществляется работа над творческими заданиями, включающими проблему в качестве основной единицы содержания контекстного обучения. Такие задания направлены на совершенствование а) навыков проектирования и реализации стратегии и алгоритмизированных действий с целью достижения конкретной цели; б) способности «свертывания» и «развертывания» иноязычной информации; в) способности «многоэкранно» анализировать любую систему с позиции времени (прошлое, настоящее и будущее); г) способности разрешать военно-профессиональные задачи с использованием методов ТРИЗ, «мозгового штурма», метода фокальных объектов; д) способности транслировать полученные знания и умения в новые проблемные ситуации.

В процессе контекстного обучения иностранному языку офицеры – слушатели не только осваивают значительный объем лексического материала, но и работают с осями «многоэкранной» структуры системно-прогностического мышления. Например, задания типа «Present the structural organization of the US Air Force. Use words as such: wings, major commands, numbered Air Forces, flights, Air Force, groups, squadrons» или «Present the hierarchy of US commissioned and NCO ranks. Use words as such: Second Lieutenant, Command Chief Master Sergeant, General of the Air Force, Brigadier General, Airman First Class, Airman, First Lieutenant, Lieutenant, General, Major, Lieutenant Colonel, Captain, Major General, Colonel; Chief, Airman Basic, Technical Sergeant, Senior Airman, Chief Master Sergeant, Master Sergeant, Staff Sergeant, Senior Master Sergeant, Master Sergeant of the Air Force».

Важную методическую ценность в «контекстном» совершенствовании системно-прогностического мышления офицеров имеет метод «Синтез творческих задач», направленный на практическую реализацию приобретенных навыков и реализующийся и на иностранном, и на родном языке. Принципиальными требованиями к наличию учебной творческой проблемной ситуации являются: 1) достаточность условий; 2) корректность вопросов; 3) наличие противоречий.

Разрешение профессионально-ориентированных проблемных ситуаций с целью совершенствования системно-прогностического мышления офицеров – слушателей при изучении иностранного языка, происходит по трем алгоритмическим действиям (этапам).

I. На предварительном этапе предполагается: 1) отбор учебной тематики на иностранном языке, в рамках которой определяется проблема; 2) поиск информационных данных на основе ICTs.

Рассмотрим квазипрофессиональную проблемную ситуацию «Диалог пилота с КОП». At 0800, two hostile targets were encountered. The last AIM-120 had already been used. I asked C2 if it is possible to engage these targets. The targets were identified as Kiowa helicopters. C2 informed me to employ the BK-47s on board. The first target was fired at the moment it was within the range. This target went down. The second target was not engaged as it headed out. C2 told me to stop fire and come back to base, which was done since there were no further enemy encounters.

II. Основной этап. Конструирование иноязычного текста проблемной ситуации. Слушателями описывается на иностранном языке исходная ситуация события, представленная в информации («Было») и требование, предъявленное к описанной первоначальной ситуации. Далее обучающиеся формулируют противоречие, например, «Two targets were to be destroyed but only one was engaged». Офицеры формулируют проблему: «How to destroy both targets?» и творческое задание: «What is your idea of how to engage both targets encountered».

Обучающиеся начинают осуществлять поиск выхода из проблемной ситуации («Стало»). Если данные подобраны корректно, то они будут содержать описание решения, излагаемое на иностранном языке. После этого офицерам предлагают выявить, какой вид противоречия устранено с помощью этого решения. Офицеры письменно формулируют это противоречие на английском языке. Типовое формулирование данного противоречия: «The object must be ... to ... and it must be ... to ...» («Объект должен быть..., для того, чтобы..., и должен быть..., для того, чтобы...»).

После этого обучающиеся пытаются ответить на вопрос, «Какой «инструмент» требовалось изменить (ввести), чтобы решить эту проблему?». С этой целью им необходимо выполнить следующие задания: а) определите ресурсы, используемые в ходе решения; б) письменно перечислите их на английском языке; в) запишите план проблемной ситуации; г) персонифицируйте проблемную ситуацию; д) составьте напряженный сюжет проблемной ситуации на основе изученного и самостоятельно подобранного слушателями лексико-грамматического материала.

III. Заключительный этап. Верификация текстового содержания проблемной ситуации.

На данном этапе офицеры проверяют проблемную ситуацию в своей учебной группе и представляют список «слабых позиций». Список содержит все, что было не корректно понято слушателями; в данном случае не разъясняются конкретные моменты в проблемной ситуации; не важно, что Вы хотели, важно, что слушатели увидели в Вашей проблемной ситуации.

Далее все недостатки классифицируются. Существуют следующие виды недостатков: а) отсутствие механизмов решения (или слабые механизмы решения) такого вида проблем; б) плохо сформулирована проблема – нет необходимой информации, неясное описание, слишком большое количество несущественных деталей; в) отсутствие необходимого знания у слушателей (или присутствие коллективных искаженных стереотипов); г) спорадическое непонимание. По причине а) требуются дополнительные исследования; по причине б) и в) – иной формулировки проблемы; причину г) возможно временно

не учитывать (при отсутствии частого повторения). Слушателями устраняются в тексте причины недостатков, и проверяется новая версия проблемы. Если необходимо, действия могут повторяться заново до полного разрешения проблемной ситуации.

Следует отметить, контекстное обучение предполагает работу над иноязычным текстом профессионально-ориентированного характера в качестве своеобразного проекта с опорой на «Системный оператор», который направлен на формирование системного взгляда на объекты окружающего мира. По Г. С. Альтшуллеру «...Каждая система входит в надсистему, являясь одной из ее частей и взаимодействуя с другими ее частями; но и сами системы тоже состоят из взаимодействующих частей – подсистем. Первый признак талантливого мышления – умение переходить от системы к надсистеме и подсистемам. А для этого должны работать три мысленных экрана. ... Впрочем, этого мало – на каждом этапе необходимо видеть линию развития: прошлое, настоящее и будущее» [1, с. 6].

При обучении иностранному языку офицеров – слушателей данной системой выступает текст профессионально-ориентированного характера. В связи с этим в целях создания опоры для составления простого и развернутого плана иноязычного текста, (обучение пересказу, реферированию, аннотированию, конспектированию) на занятиях возможно широко использовать так называемую «горизонталь системного оператора». Обучающиеся распознают систему, подсистему и надсистему текста, определяют ключевые фразы или предложения. Такая работа может осуществляться как с иностранными текстами, так и текстами на родном языке. В этом ракурсе предъявляется особое требование к оформлению презентации. Содержательная часть слайда должны быть представлена в форме «системного оператора», а не в форме текстового изложения (по традиционному подходу). Обучающиеся составляют грамматически корректные фразы, предложения, развивают грамотную иноязычную речь. Таким образом, контекстный подход позволяет эффективно усваивать лексико-грамматический материал, предполагает важную личностную вовлеченность слушателей в творческий процесс, организация которого представляется возможным, если будет вовлечен сам преподаватель.

При контекстном обучении преподаватель выступает в качестве помощника слушателя в преодолении противоречия между ограниченной языковой подготовкой и непрерывно увеличивающимися познавательными потребностями. Преподаватель обучает корректно использовать информацию из разных предметных областей. При этом принципиальными направлениями «сотворчества» обучающихся и преподавателя являются стимулирование мотивационного компонента интеллектуально-творческих действий, обучение методам саморазвития, овладение навыками поиска решения творческой задачи, обеспечение интеллектуальной личностной рефлексии, систематизированная работа над составляющими самообучения. Стремление к повышению уровня саморазвития, овладение общими приемами и способами в интеллектуально-творческой деятельности позволяет обеспечить активное преобразование объектов усвоения и своих профессионально-личностных качеств.

Отсюда следует, что основа интеллектуально-творческого развития офицеров – слушателей в рамках контекстного обучения представлена субъектным взаимодействием слушателей и преподавателя иностранного языка, активной позицией обучающихся, способностью воспринимать все новое; созданием благоприятной творческой атмосферы на занятиях и в часы самостоятельной подготовки; высокой квалификацией преподавателя. Активное начало в мотивационной сфере личности слушателя может реализоваться при условии устремленности субъектов образовательного процесса к раскрытию внутренних мотивов интеллектуально-творческой деятельности. Так, например, творческий вектор образовательной деятельности обеспечивается стремлением участников процесса к творчеству. В данном случае вынужденные репродуктивные действия являются элементами самого творческого процесса, направленного не только освоение механизма деятельности, но и процесс воспитания важных для творчества личностных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтшуллер Г.С. Теория решения изобретательских задач как основа развития творческого мышления учащихся // Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. 2003. Вып.1(12). С. 5–10.
2. Брушлинский А. В. Субъект, мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 586 с.
3. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. М. МГПУ. 2017.
4. Volynkina N. V. Future Teachers' Intellectual and Creative Skills Development in the Multicultural Educational Sphere Proceedings IFTE-2019, ARPHA Proceeding, 765-774.

УДК 159.9

1.10 САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ГРУППОВОМ КОНТЕКСТЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

*Гайдар Карина Марленовна, доктор психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой общей и социальной психологии*

Воронежский государственный университет

E-mail: gaydar@phipsy.vsu.ru

***Аннотация:** в статье раскрыта важнейшая современная проблема психолого-педагогической науки: развитие самоопределения субъекта. Обозначены те угрозы и риски, которые для этого процесса влечет за собой жизнь людей «в эпоху пандемии», когда резко ограничены разнообразные контакты и взаимодействия в естественной форме их выражения. Подчеркнута особая опасность такой резкой смены жизненного контекста для самоопределения подрастающего поколения. На основе ряда концептуальных положений субъектного подхода сделан вывод о том, что становление самоопределения личности возможно лишь в условиях реализации субъектного*

потенциала и достижения социально-психологической зрелости той группой, в составе которой эта личность развивается.

Ключевые слова: личность, самоопределение, субъектный подход, субъект.

К процессам непрерывной модернизации нашей системы образования, которая стала уже характерной чертой ее существования в XXI веке, на исходе его второго десятилетия добавилось новое – и весьма существенное – обстоятельство: ситуация пандемии, когда весь мир охватило стремительное распространение неизвестной ранее вирусной инфекции, что кардинально изменило жизнь людей буквально во всех странах. Россия не стала исключением. Существенно трансформировался образ жизни и всего общества, и входящих в него групп (малых, средних, больших), и отдельных личностей. И если по истечении практически года с начала пандемии ее последствия для здоровьесбережения приобретают первые более или менее отчетливые очертания, намечаются и осуществляются комплексные медицинские, санитарно-гигиенические, социально-экономические мероприятия, показывающие, что наше здравоохранение движется в верном направлении, то следствия жизни «в эпоху пандемии» для психологического развития и психологического здоровья людей, и в первую очередь, молодого поколения еще только предстоит оценить представителям разных отраслей знания. Ключевую роль в этом призвана сыграть психолого-педагогическая наука, способная объективно проанализировать и взвешенно оценить те актуальные и отдаленные психологические эффекты, к которым приводит и далее будет приводить пережитый «режим самоизоляции», переход образования в онлайн-режим, перенос воспитательных функций системы образования и всего общества в виртуальную реальность, месяцами длящаяся чрезвычайная ограниченность живых контактов подрастающего поколения со сверстниками и взрослыми, вынужденное отсрочивание определенных, причем жизненно значимых, событий (к примеру, сдача ЕГЭ, поступление в вузы). Но если какие-то события и можно перенести во времени, то как быть с процессами развития личности, в частности, с процессом становления самоопределения как характерной черты взросления молодых людей? Отсрочка здесь вряд ли возможна. Пандемия не может остановить законы психического и психологического развития человека. В то же время надо хорошо понимать, что в создавшихся условиях продолжающийся процесс самоопределения (понятно, что каждого эти условия застали на каком-то своем этапе и своем уровне формирования этого важнейшего личностного новообразования) совпал с нарушением привычного жизненного контекста. Это коснулось прежде всего широких социальных контактов подростков и юношей, которые вынужденно минимизировались, подверглись различным нарушениям, а иногда и вовсе прекратились. Оказалось свернутым реальное включение школьников и студентов в разные социальные группы. Чаще всего на смену этому включению пришла суррогатная замена привычных общностей и коллективов виртуальными объединениями, естественного человеческого общения – интернет-общением, где в ситуации его опосредования техническими средствами и информационными потоками, с одной стороны, и анонимности и стандартизации контактов, с другой,

сложнее пережить психологическое единение с другими, выработать «чувство локтя», ощутить «надежное плечо» друга [4, 13, 14 и др.].

В вышеописанных условиях, как нам представляется, особо значимым, жизненно важным является сосредоточение психолого-педагогической науки и практики на процессах личностного развития, духовно-нравственного становления подрастающего поколения, для которых формирование компетенций, цифровизация образования, усиление технологичности образовательного процесса – всего лишь инструменты, причем не всегда первостепенные. На методологическом уровне это требует обращения к субъектной парадигме, по праву вошедшей в базис современной системы российского образования и утвердившейся в психолого-педагогической науке. Именно проблема субъекта воплощает в себе психологическую составляющую развития личности в контексте образовательного пространства. В психологическом плане задачи личностного роста, духовно-нравственного развития подрастающего поколения станут достижимыми, если все участники образовательного процесса (отдельные учащиеся, учебные группы, родители, педагоги, руководители образовательных организаций) смогут раскрыть и реализовать субъектный потенциал, в полной мере проявить и развить свою субъектность.

Сейчас, как никогда, остро встает проблема ресурсов, возможностей личности не только в русле индивидуального развития, но и в социальном контексте, то есть взаимодействии с другими людьми в составе той или иной социально-психологической общности. Поскольку человек может стать субъектом, лишь будучи включенным в различные социальные общности, группы, объединения, важно, чтобы последние также выступали в качестве целостных социальных субъектов. При этом, отметим, что имеем ввиду, в первую очередь, реальные группы и коллективы, хотя широкое распространение сегодня различных виртуальных объединений ставит перед психологической наукой новую задачу – изучения субъектного потенциала этих последних [15 и др.].

Известно, что один из основателей субъектного подхода в нашей науке С. Л. Рубинштейн еще в начале XX века сформулировал постулаты, не потерявшие актуальности и в настоящее время, в контексте обозначенных выше изменений жизни общества и системы образования [16]:

– самодеятельность субъекта, в которой он не только обнаруживается и проявляется, но и создается (из контекста статьи следует, что автор ведет речь об индивидуальном субъекте, то есть отдельном человеке);

– самостоятельность человеческой деятельности отнюдь не противостоит ее совместности.

Удивительно, но до сих пор логическая связь между этими двумя положениями остается слабо проработанной. А ведь С. Л. Рубинштейн фактически наметил (пусть в самых общих чертах) взаимосвязь группового субъекта, осуществляющего совместную деятельность, и индивидуального, проявляющего самодеятельность. Причем ясно, что они именно взаимосвязаны: индивидуальный субъект невозможен без группового (самодеятельность

неотрывна от совместной деятельности), а групповой – без индивидуального (без отдельных людей не может возникнуть группа).

Сошлемся и на позицию Г. М. Андреевой – одного из основоположников социальной психологии в нашей стране, которая подчеркивала важность группового контекста для личности: личностью становятся и поэтому для нее небезразлично, в каких именно группах осуществляется это становление [3]. Каждый человек имеет право на оптимальные социально-психологические условия для раскрытия всех своих потенциалов, самоопределения и разносторонней реализации своего «Я». Достичь этого можно лишь в том случае, если группа, членом которой он является, сама будет полноценным субъектом. Только тогда она сможет предоставить ему именно оптимальные социально-психологические условия, стать для него своеобразным «социальным оазисом», развивающей социальной средой [17 и др.].

Относительно подрастающего поколения и молодежи это означает, что создание в процессе обучения и воспитания благоприятных условий для развития отдельных личностей неразрывно связано с развитием самой группы как самостоятельного субъекта (школьного класса, кружка или секции в учреждении дополнительного образования, отряда в летнем лагере и пр.). Как известно, одной из наиболее значимых потребностей индивида является формирование умений «осуществлять себя» в группе и развивать в ней межличностные отношения. Именно группа связывает личность и общество в живых человеческих контактах. В свою очередь реализация этих возможностей зависит преимущественно от того, сможет ли группа выступить для человека «социальным оазисом», каково будет его отношение к такой развивающей социальной среде и самочувствие в ней. И в современных условиях это приобретает особое значение ввиду объективных ограничений непосредственного общения между людьми.

Под групповым субъектом мы понимаем системное и динамическое качество социальной группы взаимосвязанных и взаимодействующих людей, проявляющееся тогда, когда она действует как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляя разные виды активности (деятельность, общение, познание и др.), в том числе преобразовывает эти ситуации и саму себя, осознавая, что именно она является источником этих действий и преобразований [5].

Одной из наиболее значимых и вместе с тем слабо разработанных проблем психологии субъекта, в том числе группового, является проблема его развития. Отечественная психологическая наука не имеет пока готовых ответов на вопросы о том, как именно совершается его развитие в реальных условиях жизнедеятельности, каковы источники и механизмы этого процесса, что является его итогом и вообще возможно ли достижение какой-то итоговой (может быть пиковой?) точки развития.

Поскольку вопрос о развитии группового субъекта имеет не только теоретическое, но и, как мы стремились показать выше, практическое значение (особенно для образовательной сферы), предложим один из возможных вариантов его решения. При понимании направленности развития группового субъекта в целом как прогрессивного напрашивается ответ: итогом этого процесса выступает

изменение уровня выраженности субъектности группы, ожидаемая смена типов субъектности, расширение и преобразование субъектного потенциала группы и т. п. При этом отнюдь не обязателен рост субъектности группы сразу во всех сферах ее жизнедеятельности (совместной деятельности, общении, внутригрупповом и межгрупповом поведении, познании, управлении и самоуправлении и пр.). Возможно, он будет наблюдаться лишь в некоторых, где группа актуализирует свою активность в соответствии с имеющейся или конструируемой ею самой социальной ситуацией жизнедеятельности, в то время как в других сферах группа будет характеризоваться умеренной или слабо выраженной субъектностью.

На наш взгляд, показателем роста субъектности группы служит ее социально-психологическая зрелость.

Мы поддерживаем позицию А. Л. Журавлева, который утверждает, что понятия «социально-психологическая зрелость» относится и к индивидуальному, и к групповому субъекту и перечисляет следующие ее признаки: относительная независимость и самодостаточность (автономность); устойчивая целостность присущих субъекту свойств; активное владение своим окружением – ближним и более отдаленным; способность к самостоятельным действиям и поступкам; принятие на себя ответственности за социальные последствия своей активности; способность к адекватной социальной перцепции и самовосприятию [8]. Все эти признаки, несомненно, имеют субъектную природу. По мнению А. Л. Журавлева, их наличие или отсутствие, а также степень выраженности позволяют судить об уровне социально-психологической зрелости субъекта. Основными критериальными признаками он считает взаимосвязанные между собой самостоятельность, активную социальную позицию и социальную ответственность.

Позиция А. Л. Журавлева близка нам, поскольку данные признаки социально-психологической зрелости хорошо гармонизируют и взаимосвязаны с выделенными нами ранее сущностными свойствами группового субъекта, образующими своеобразное триединство: активностью, социальностью, самодеятельностью (последнее качество употребляется нами в значении «делание самого себя, самоосуществление, самосозидание, самоорганизация») [5]. Самостоятельность непосредственно связана с самодеятельностью, воплощается в активности группового субъекта и невозможна без его социальности, поскольку служит признаком социально-психологической зрелости, проявляющейся при общении, взаимоотношениях и взаимодействиях в группе ее членов или самой этой группы как субъекта с другими социальными объединениями. Активная социальная позиция также связана с такими сущностными свойствами группового субъекта, как активность и социальность, что обозначено в самом понятии, а также с самодеятельностью: проявление активной социальной позиции может рассматриваться как особая духовная деятельность, в результате которой субъект сам себя созидает и развивает. Аналогично могут быть прослежены связи с сущностными свойствами группового субъекта третьего признака социально-психологической зрелости – социальной ответственности.

Для осмысления сущности феномена социально-психологической зрелости субъекта (свойственным и групповому, и индивидуальному субъекту) требуется

обратиться, по нашему мнению, к работам К. А. Абульхановой, обозначившей три критерия его становления [1, 2]:

- 1) организация своей жизни и деятельности;
- 2) способность разрешать различные жизненные противоречия;
- 3) способность разрешать противоречия оптимальным для себя способом (то есть конструктивно), достигая таким путем более высоких уровней совершенствования, развития, личностной зрелости.

Очевидно, что первый критерий соотносится с акцентируемым нами таким существенным свойством субъекта, как самодетельность (в значении «самосозидание»), а два остальных – с такими его существенными свойствами, как активность и социальность. Нельзя разрешить противоречия, не проявляя активности, а коль речь идет о жизненных противоречиях, следовательно, и они сами, и проявления субъекта в данном случае имеют социальную природу, так как его жизнь протекает в обществе.

Но особое внимание мы обращаем на третий критерий субъекта, выделенный К. А. Абульхановой. Мы солидарны с ней, что способность разрешать жизненные противоречия оптимальным для себя способом, то есть конструктивно, указывает на зрелость субъекта. Поэтому эту способность мы считаем еще одним критериальным признаком социально-психологической зрелости субъекта.

Итак, социально-психологическую зрелость группового субъекта мы предлагаем трактовать как определенный уровень развитости его субъектных проявлений, рассматриваемых сквозь призму групповых процессов, свойств, состояний (структурно-функциональных характеристик группы, системы внутри- и межгрупповых взаимоотношений и взаимодействий, группового сознания и самосознания и др.). В качестве критериальных признаков социально-психологической зрелости мы различаем, вслед за К. А. Абульхановой и А. Л. Журавлевым, следующие: самостоятельность, активную социальную позицию, социальную ответственность, способность разрешать жизненные противоречия оптимальным для себя способом.

Подчеркнем, что, на наш взгляд, зрелая в социально-психологическом смысле группа – это ставший, но не остановившийся в своем развитии субъект. Устойчивость присущих ему свойств как один из признаков зрелости всегда относительна и поэтому не означает остановки или завершения развития. Именно социально-психологическая зрелость позволяет групповому субъекту двигаться дальше в своем саморазвитии, становится все более интегративной и интегрированной («встроенной», «включенной») подсистемой основной социальной организации, находить в ней источники развития, активно проектируя совместно с окружающей средой новые контексты своей жизнедеятельности.

По сути, мы ведем речь о социальном самоопределении группового субъекта.

Проблема самоопределения традиционно разрабатывается разными науками – философией, социологией, педагогикой, психологией. В научной литературе самоопределение изучается относительно разных сфер жизни человека, в связи с чем говорят о профессиональном, ролевом, нравственном и в целом жизненном самоопределении. Психологи дополняют этот подход выяснением собственно психологической сущности самоопределения, выделяя такие его стороны, как

определение своего места в мире, осознание собственных возможностей и соотнесение их с требованиями окружающих, нахождение смысла своих действий и жизни в целом.

Как правило, в психологии анализируется самоопределение отдельной личности (личностное самоопределение). Если же рассматривается социально-психологический аспект (социальное самоопределение), то чаще всего он сводится к самоопределению личности в группе (социуме), которое состоит в осознании ею своего места в системе групповых отношений, определении своей позиции в этой системе, соотнесении индивидуальных возможностей с требованиями группы (общества), а поведения – с групповыми (общественными) нормами и ценностями. Отмечается, что наиболее явно самоопределение проявляется как утверждение личностью своей позиции в той или иной проблемной ситуации [1, 6, 7, 9, 10, 12 и др.].

Но по отношению к групповому субъекту проблема социального самоопределения практически не разработана.

Обобщив ряд психологических работ по проблеме самоопределения, предлагаем определить социальное самоопределение группового субъекта как самостоятельный поиск и осуществление группой характерного для нее способа существования в социуме, развитие самой себя в качестве активной подсистемы основной социальной организации, в которой она реализует себя, познавая свои возможности и ограничения, формируя и утверждая свою субъектность и индивидуальность.

Подчеркнем, что самоопределение группового субъекта возможно лишь при его активной включенности в социальную среду, соотнесении с ее потребностями, требованиями, целями собственных своих мотивов и целей, их лучшем осознании, укреплении стремлений достичь их. Все это ведет к росту субъектности группы как непременно условию эффективного развития и совершенствования субъектности отдельной личности в группе.

Осуществляя самоопределение, группа приходит к осознанию себя в качестве целостного, самостоятельного, свободного субъекта жизнедеятельности, а также кооперативной активности с другими группами в рамках основной организации. Она осмысливает свой статус в ней, а также перспективы развития, особый смысл которого видит во взаимообогащении с социальным окружением и одновременно со своими непосредственными участниками. С этой целью групповой субъект творчески вырабатывает систему норм и ценностей, осваивает новые виды деятельности, самостоятельно конструирует внутреннюю и внешнюю среду, определенные ситуации своей жизнедеятельности.

Социальное самоопределение группового субъекта становится доступным для него лишь с достижением определенных уровней социально-психологической зрелости. При этом его нельзя осуществить в одиночку, то есть группа как субъект не может состояться без активного взаимодействия с социальной средой.

По нашему мнению, основным социально-психологическим механизмом формирования социального самоопределения индивидуального субъекта является его включение в группу членства, а социального самоопределения группового субъекта – включение группы в основную организацию, в которой она

будет чувствовать себя равноправным членом, способным оказывать продуктивное влияние на другие входящие в нее группы, организацию в целом и самое себя как представителя этой организации. При этом особо подчеркнем, что важно не формальное и не виртуальное, в деятельностное, собственно психологическое включение. По отношению к системе «личность – малая группа» подобный механизм А. В. Петровский называл в свое время «внедрением» личности в группу и группы в личность [11]. Для рассматриваемого нами случая, в котором представлены три уровня субъекта (индивидуальный, групповой и организационный), считаем уместным говорить о «внедрении» личности в группу и группы в личность, с одной стороны, «внедрении» группы в организацию и организации в группу, с другой, и «внедрении» личности в организацию и организации в личность, с третьей.

Необходимым условием самоопределения любого субъекта является развивающий характер среды, в которой он функционирует и развивается. Эту среду А. С. Чернышев с сотрудниками, вслед за Э. Фроммом, называют «социальным оазисом» [17, 19]. Считаем, что на высокий уровень социально-психологической зрелости группового субъекта будет указывать «удвоение» среды типа «социального оазиса»: подобно тому, как основная организация является «социальным оазисом» для группового субъекта, он сам служит «социальным оазисом» для входящих в него личностей, способствует развитию их индивидуальной субъектности.

Данные теоретические положения нашли свое подтверждение в результатах крупномасштабного естественного социально-психологического эксперимента, проводимого в Курске и Курской области по развитию лидерского потенциала подрастающего поколения, оказанию психологической помощи детям из регионов Чернобыльского следа, психологическому сопровождению отдельных категорий и групп подростков и юношей. Этот эксперимент реализован и продолжает проводиться на базе Психологического центра подготовки молодежных лидеров «Комсорг», других профильных психологических центров отдыха, развития, социального обучения молодежи и молодежных образовательных организаций («Бумеранг», «Вертикаль», «Монолит» и др.), где созданы условия для формирования и актуализации субъектности – как малых групп (например, отрядов молодежных центров, профильных клубов), так и отдельных их участников. Обобщенно эти условия могут быть представлены как особая развивающая социальная среда, справедливо называемая «социальным оазисом». От обычной среды она отличается более выраженными по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. Основными психолого-педагогическими средствами воздействия на подростков и юношей в условиях «социального оазиса» являются предоставление широкой автономии как отдельной личности, так и группам, стимулирование взаимозависимой формы совместной деятельности, придание ей большой социальной значимости, что и ведет к раскрытию субъектного потенциала молодежи.

К сожалению, сегодня вряд ли возможно создание в каждой школе или в каждом вузе среды типа «социального оазиса», которая носила бы устойчивый развивающий характер. Однако в работах курских психологов доказательно представлено, что периодическое включение молодежных групп в социально обогащенную среду типа «социального оазиса» в рамках внешкольных и вневузовских образовательных организаций при обязательном участии самих этих групп в создании, проектировании такой среды способствует формированию оптимальной структуры групповых интегративных свойств и становлению групп как субъектов совместной деятельности, общения, самоуправления, саморазвития и т. д. [18, 19 и др.]. Напомним, что, согласно нашей концепции, для группового субъекта характерна способность не только действовать как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляя разные виды активности (деятельность, общение, познание и др.), но и сознательно преобразовывать эти ситуации и самого себя. Молодежные группы, участвовавшие в эксперименте курских психологов, действительно, проявляли себя как групповые субъекты, поскольку оказались способными не только выбирать, но и при необходимости проектировать наиболее адекватную для себя социальную среду, имеющую развивающий характер, изменяя ее в лучшую сторону. Такая социально-психологическая динамика групп способствовала, в свою очередь, личностному развитию их участников, повышению их индивидуальной социально-психологической зрелости.

Иными словами, основная образовательная организация (молодежный центр) выполняла в эксперименте роль «социального оазиса» для отдельных малых групп (отрядов), которые, становясь целостными субъектами, демонстрировали рост социально-психологической зрелости, что проявлялось, в частности, в том, что групповые субъекты своими усилиями активно создавали этот «оазис», улучшали социальную среду, в которой оказались и развивались. Это позволяет интерпретировать такое поведение групповых субъектов как их социальное самоопределение, в котором и проявляется их социально-психологическая зрелость.

Одновременно малые группы (отряды) выступали «социальными оазисами» для своих членов, оказывая на них развивающее влияние, повышая уровень их социально-психологической зрелости, тем самым способствуя их позитивному личностному и социальному самоопределению. Мы не случайно говорим о личностном и социальном самоопределении, поскольку участники отрядов демонстрировали положительный образ «Я», с одной стороны (личностное самоопределение), и позицию конструктивного социального оптимизма (социальное самоопределение), с другой, что выражалось в направленности на социальное созидание и проявление субъектности в социальных отношениях. Признаками повышения уровня социально-психологической зрелости индивидуальных субъектов служили осознанное и инициативное включение старшеклассников в широкий «веер» совместных видов деятельности, расширение сферы их целей и ценностей, выраженная мотивация достижения успеха и уверенность в своих успехах, актуализация творческого потенциала и лучших личностных качеств, реалистичность восприятия окружающего мира и

самовосприятия. Все эти продуктивные сдвиги имели тенденцию к устойчивому сохранению и даже укреплению субъектного потенциала, проявившегося у подростков и юношей, побывавших в Психологических центрах. Возвращаясь в свои основные образовательные организации (школы, вузы), они, ощущая себя субъектами социальных изменений, используя приобретенный опыт, стремились внести позитивные изменения в образовательную среду, организацию жизни своей учебной группы в направлении ее обогащения, гармонизации и дальнейшего развития. Особо ярко подобный отсроченный эффект наблюдался в тех случаях, когда в Психологическом центре находились группы учащихся из одной школы (5-10 человек). Такие группы, сформировавшись именно как групповой субъект социального влияния, по возвращении в свои школы по собственной инициативе направляли активность на оптимизацию привычной школьной среды с целью приближения ее к «социальному оазису», обогащения ее атмосферой созидания и творчества. Эти группы учащихся выступали генераторами идей, инициаторами совместных дел, организаторами разнообразных социальных акций, демонстрировали позицию конструктивного социального оптимизма. Подобное созидательное поведение свидетельствует о выраженной социально-психологической зрелости и групп старшекласников в целом (групповых субъектов), и отдельных их участников (индивидуальных субъектов). Оно позволяет говорить о них как о субъектах, которым свойственно развитое социальное самоопределение. Уверены, что достижение именно таких результатов создает действенный групповой контекст для становления личности. В этом и должен состоять социально-психологический смысл развития отдельных детских, подростковых, юношеских групп как целостных субъектов, в составе которых только и можно достичь продуктивного развития духовно обогащенной личности как субъекта индивидуального.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Российский менталитет : вопросы психологической теории и практики / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997. – С. 56–74.
2. Абульханова-Славская К. А. Проблема личности в психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997. – С. 270–374.
3. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 377 с.
4. Гайдар К. М. Анализ психологических вызовов, угроз и рисков, порождаемых компьютеризацией образования / К. М. Гайдар // Вестник научной сессии факультета философии и психологии / [отв. ред. Ю. А. Бубнов]. – Воронеж : Изд. дом ВГУ, 2018. – Вып. 18. – С. 120–126.
5. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта / К. М. Гайдар. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2013. – 396 с.

6. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 3. – С. 43–53.
7. Журавлев А. Л. Самоопределение молодежи в экономической среде / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // *Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 18-20 октября 2006 г.* / под общ. ред. А. С. Чернышева. – Курск : КГУ, 2006. – С. 126–127.
8. Журавлев А. Л. «Социально-психологическая зрелость» : обоснование понятия / А. Л. Журавлев // *Психол. журн.* – 2007. – Т. 28, № 2. – С. 44–54.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 302 с.
10. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
11. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
12. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. ; Воронеж : Изд-во «Ин-т практ. психологии» : НПО «МОДЭК», 1996. – 253 с.
13. Пылаев А. А. О роли интернет-сообществ и виртуальной реальности в развитии молодежи / А. А. Пылаев // *Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении. Сборник научных статей [под ред. И. Ф. Бережной, С. В. Поповой].* – Воронеж : Изд-во ООО «Ритм». – 2018. – Вып. 12. – С. 110–115.
14. Пылаев А. А. Влияние информатизации образования на развитие молодежи / А. А. Пылаев // *Антропоцентрические науки : инновационный взгляд на образование и развитие личности. Материалы IX Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 18-19 апреля 2019 г.).* – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2019. – С. 223–227.
15. Пылаев А. А. Виртуальная группа как групповой субъект / А. А. Пылаев // *Социальная психология и общество: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А. В. Петровского (15-16 октября 2019 г.).* – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – С. 250–252.
16. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики). Учен. зап. высш. шк. г. Одессы. 1922. Т. 2 / С. Л. Рубинштейн // *Вопр. психологии.* – 1986. – № 4. – С. 101–107.
17. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2004. – 635 с.
18. Чернышев А. С. Организованность и лидерство в молодежных группах : теория, эксперимент, практика. Избр. труды / А. С. Чернышев. – Курск : КГУ, 2006. – 242 с.
19. Экспериментальное исследование социально-психологической зрелости молодежных групп. Из опыта работы Курской школы социально-педагогической психологии, 1964-2004 гг. / под ред. А. С. Чернышева. – Курск : Изд-во Курск. ун-та, 2004. – 256 с.

1.11 ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ СИТУАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИОЛОГА: СИТУАЦИОННО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

Ильязова Марьям Даниловна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социологии и психологии Астраханский государственный технический университет

***Аннотация:** в статье рассматривается опыт проектирования учебных профессионально-ориентированных ситуаций в подготовке социологов, основой которого стал ситуационно-контекстный подход, рассматривается педагогическая система формирования инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов.*

***Ключевые слова:** ситуационно-контекстный подход, социология, проектирование учебных профессионально-ориентированных ситуаций.*

Теория контекстного образования, которая более 40 лет развивается в научно-педагогической школе академика Андрея Александровича Вербицкого, раскрывает процесс профессиональной подготовки как последовательное моделирование предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности и обладает колоссальным потенциалом для формирования профессиональной компетентности выпускника вуза.

В контекстном обучении создаются дидактические и психолого-педагогические условия овладения студентами профессиональной деятельностью посредством последовательного моделирования на языке наук её предметного и социального содержания, обеспечения динамического движения деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к профессиональной. Единицей содержания в контекстном обучении выступает учебная ситуация, имеющая проблемный характер. Система таких ситуаций может быть положена в основу ситуационно-контекстного подхода к формированию инвариантов профессиональной компетентности студента.

Понятие педагогической системы, в рамках которой формируется профессиональная компетентность студентов-социологов, рассматривается нами на трех уровнях: первый уровень представляет собой широкую систему социологического образования в целом (макро-уровень); вторая ступень представлена в виде образовательного пространства вуза (мезо-уровень – рисунок 1); третий уровень – собственно процесс освоения содержания модулей образовательной программы и предусмотренной ею производственной практики (микро-уровень). Ключевым в нашем исследовании экспериментальной методики формирования инвариантов профессиональной компетентности выступил последний микро-уровень.

Сущность данной методики заключается в том, что она предполагает реализацию системы способов взаимосвязанной и последовательной совместной деятельности педагога и студентов.

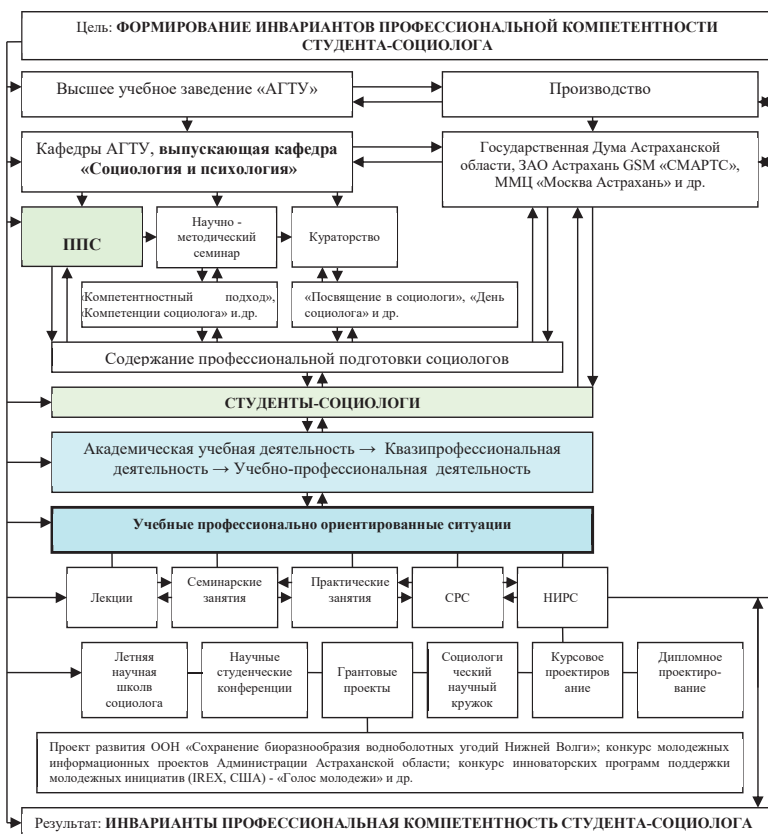


Рисунок 1 – Педагогическая система формирования инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов (мезо-уровень)

Особенности профессиональной подготовки, видовая структура профессиональной компетентности определяют значение содержательного компонента модели изучаемой методики, и, в частности, виды и области профессиональной деятельности специалиста социологического профиля:

- исследовательская теоретическая компетентность (социально-психологическая) – ПКс1;
- исследовательская теоретическая компетентность (профессионально-предметная) – ПКс2;

- исследовательская прикладная компетентность (социально-психологическая) – ПКс3
- исследовательская прикладная компетентность (профессионально-предметная) – ПКс4;
- педагогическая теоретическая компетентность (социально-психологическая) - ПКс5;
- педагогическая теоретическая компетентность (профессионально-предметная) – ПКс6;
- педагогическая практическая компетентность (социально-психологическая) – ПКс7;
- педагогическая практическая компетентность (профессионально-предметная) – ПКс8.

Современная образовательная программа, конструируемая согласно ГОС ВПО, определяет основные положения подготовки студентов-социологов часовая нагрузка, учебный план, направленность и хронологическая последовательность дисциплин, задачи профессиональной подготовки. Так, в учебный план данного направления подготовки (квалификация «Социолог, преподаватель социологии») включены несколько блоков дисциплин: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины (ГСЭ); общие математические и естественнонаучные дисциплины (ЕН); общие профессиональные дисциплины (ОПД); дисциплины специализации (ДС). В учебном плане подготовки социологов представлены такие дисциплины, как «Иностранный язык», «Психология и педагогика», «Философия», «Экономика» и др. (ГСЭ); «Математика», «Информатика», «Теории измерения в социологии», «Анализ данных в социологии» и др. (ЕН); «История социологии», «Общая социология», «Методология и методика социологического исследования», «Социальная статистика», «Политическая социология» и др. (ОПД); «Кадровые процессы в системе государственной власти», «Методика преподавания социологии» (ДС) и др. [216]. Содержание профессиональной подготовки также включает производственные и полевые практики, дипломное и курсовое проектирование.

Анализ возможностей содержания профессиональной подготовки студентов социологического направления для формирования инструментального, мотивационного, конативного, индивидуально-психологического и ценностно-смыслового элементов и компонентов (ПКс1, ПКс2, ПКс3, ПКс4, ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8) профессиональной компетентности, позволил получить ряд результатов на примере конкретных модулей образовательной программы.

Дисциплина «История социологии», направленная на углубленное изучение основных теоретических пластов отечественной и зарубежной социологии, систематизацию и историко-социологический анализ истоков социологической науки, закладывает фундамент для дальнейшего развития и наращивания социально-психологической и профессионально-предметной компетентности студента-социолога в силу всеобъемлющего, системного характера получаемых знаний (основа профессионально-предметной исследовательской компетентности).

Решение ключевой задачи учебного курса – системное изучение, анализ научно-прикладных основ, заложенных основоположниками социологии – открывает нам достаточно возможностей для создания учебных профессионально ориентированных ситуаций (УПоС), в условиях которых (самосознание, рефлексия, эмоционально-личностное включение в совместную деятельность) будут успешно формироваться знания, умения, навыки, мотивы, профессионально ценные качества и система отношений студентов социологического профиля.

Дисциплина «Методология и методика социологических исследований» относится к той же группе общих профессиональных дисциплин и имеет первостепенное значение для развития так называемой прикладной исследовательской компетентности социолога (ПКс2, ПКс3) и направлена на формирование фундаментального понимания теоретико-методологических подходов, дающих возможность получить знания о сущности, состоянии и функционировании массовых социальных процессов и социальных явлений.

Данный курс позволяет четко выделить и решить ряд задач подготовки специалистов социологического профиля: предопределение формирования инструментальной основы ПКс2 и ПКс4 посредством описания общенаучного контекста реализации социологических исследований и развития социологической науки вместе с ее прикладным эмпирическим инструментарием (методы и методики); вытекающее из этого закономерное определение методологической роли теоретических знаний (парадигм, концепций, понятийного аппарата и т.п.) в проведении социологического исследования (как формирование мотивационной основы ПКс2); проблема поиска, анализа и описания причинно-следственных связей между исследуемыми переменными, способствующая формированию и развития индивидуально-психологической базы компетентности социолога как специалиста и др.

Отметим, что наиболее отчетливо прослеживается связь между курсом «Методология и методика социологических исследований» с задачей формирования инструментальной базы исследовательской профессионально-предметной компетентности студента-социолога в форме знаний, умений и навыков специалиста (знание сущностных особенностей объекта, предмета, методов и методик социологического исследования, умение использовать теоретическое знание в условиях решения конкретной исследовательской задачи, умение грамотно сконструировать операциональную и концептуальную модели исследования, выделить переменные и представить ценные для научного сообщества данные социологического поиска и т.д.).

Данная дисциплина позволяет сформировать такие УПоС, которые бы способствовали развитию индивидуально-психологической основы профессиональной компетентности студентов, или профессионально ценных качеств специалиста социологического профиля. Кроме того, мы полагаем, что УПоС, при формировании которых особый упор приходится на этический компонент профессиональной деятельности студента-социолога, создают благоприятное пространство для развития важнейшей ценностно-смысловой основы профессиональной компетентности.

Основные результаты исследования возможностей содержания дисциплины «Методология и методика социологических исследований» можно увидеть в таблице 1. В свою очередь, другие курсы направления подготовки («Философия», «Социальная психология», «Психология и педагогика», «Политология» и др.), результаты освоения которых способствуют формированию компонентов социально-психологической компетентности, закладывают базу для развития социально-психологических аспектов профессиональной компетентности социолога (ПКс1, ПКс3, ПКс5, ПКс7).

Таблица 1 - Анализ содержания курса «Методология и методика социологических исследований» для формирования их профессиональной компетентности (« - » - возможности не выражены; « + » - выражены неярко; « ++ » - выражены; « +++ » - выражены ярко)

Элементы компетентности	Компоненты профессиональной компетентности							
	Исследовательская				Педагогическая			
	Теоретическая		Прикладная		Теоретическая		Прикладная	
	Социально-психологическая	Профессионально-предметная	Социально-психологическая	Профессионально-предметная	Социально-психологическая	Профессионально-предметная	Социально-психологическая	Профессионально-предметная
	ПКс1	ПКс2	ПКс3	ПКс4	ПКс5	ПКс6	ПКс7	ПКс8
Инструментальная основа	+++	+++	++	+++	+	+	-	-
Мотивационная основа	+++	+++	+++	+++	+	+	-	-
Индивидуально-психологическая основа	+++	+++	+++	+++	+	-	-	-
Ценностно-смысловая основа	+++	+++	+++	+++	+	-	-	-
Конативная основа	+++	+++	+++	+++	-	-	-	-

Изучив роль ряда общих гуманитарных и социально-экономических и общих профессиональных дисциплин в формировании компонентов профессиональной компетентности социологов, обратимся к анализу содержания производственных практик студентов (ПКс3, ПКс4). Так, закономерно, что специфика содержания производственных практик обуславливает ее тесную связь с процессом формирования прикладной исследовательской деятельности социолога. Деятельность, близкая к условиям «производства», реальным профессиональным ситуациям, осуществляется обучающимися социологического профиля посредством выполнения конкретных заданий, прописанных в календарном графике студента: например, ведение разнообразных (в том числе по степени сложности) теоретико-практических исследований, апробирование различных методик сбора и анализа информации и др. Такой подход к получению знаний и опыта профессиональной деятельности, безусловно, позволяет сформировать и

развить все возможные инварианты профессиональной компетентности социолога – конативной, ценностно-смысловой, инструментальной, мотивационной и индивидуально-психологической основ.

Как было отмечено ранее, профессиональная подготовка социолога также подразумевает и формирование педагогической компетентности преподавателя социологии (ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8), достигаемой в результате прохождения педагогической практики и освоения содержания таких курсов, как «Научные основы преподавания социологии», «Психология и педагогика» и «Методика преподавания психологии».

Не исключается при этом и возможность формирования смежных компонентов предметно-профессиональной и социально-психологической исследовательской компетентности социолога. Так, к примеру, разделы дисциплины «Психология и педагогика», предусматривающие объяснение таких понятий и концепций, как «структура психики», «человек как субъект деятельности», «развитие личности» и т.д., обеспечивают развитие ряда значимых компетентностей в сфере коммуникативного взаимодействия, межличностных отношений, организационного общения и т.п., формируя способность к пониманию социального контекста осуществления профессиональной деятельности социолога.

В частности, объемный раздел курса «Педагогика», основополагающими категориями которой являются «воспитание», «обучение» и «образование» (методы и формы обучения и воспитания, педагогическая деятельность, содержание образования и т.п.), позволяет сформировать предметно-профессиональные и социально-психологические аспекты компетентности преподавателя социологии (ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8). Особую роль данный раздел курса играет в процессе развития ценностно-смыслового, инструментального и мотивационного аспектов через формирование мотивов профессионально-преподавательской деятельности, исследовательского опыта, необходимого педагогу, способного применить его в своей непосредственной педагогической деятельности и т.п. Нельзя не отметить, что для достаточной степени освоения курса – недостаточно времени, в рамках которого дается возможность изучения дисциплины.

Следующая дисциплина – «Методика преподавания социологии» – продолжается изучение основ педагогической науки в контексте деятельности преподавателя социологического профиля. Разделы курса включают в себя такие темы для изучения, как методика преподавания социологии в структуре педагогической науки, история развития и современное состояние отечественного высшего социологического образования, особенности и компонентная структура педагогической деятельности, личностные качества и способности педагога, возрастные аспекты социально-психологического развития личности обучающихся, нормативно-правовое обеспечение социологического образования; в рамках дисциплины изучаются также виды обучения (активное обучение, проблемное, развивающее и т.д.) и прикладные основы методики преподавания.

Результаты освоения данного курса могут быть представлены в виде сформированной теоретико-практической профессионально-педагогической

компетентности социолога (ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8) и обеспечить условия для создания учебных профессионально ориентированных ситуаций формирования и развития всех её инвариантных основ – мотивационной, инструментальной, индивидуально-психологической, когнитивной, ценностно-смысловой.

В ходе педагогической практики, предусмотренной учебным планом образовательной программы, создаются и решаются все необходимые ситуации профессиональной деятельности, в которых возможно формирование профессиональной компетентности студентов в области педагогической деятельности. Тогда как пассивная педагогическая практика студентов-социологов предполагает простое посещение лекций и семинарских занятий – в процессе активной практики, организуемой педагогом кафедры, обучающиеся сами становятся субъектами педагогической деятельности, самостоятельно проводя лекции и практические занятия по общей социологии.

Таким образом, содержание рассмотренных практик и дисциплин (курсов) профессиональной подготовки органично переплетаются с системой формирования профессиональной компетентности студентов, обучающихся по направлению социологии, предоставляя широкие возможности создания учебных профессионально ориентированных ситуаций, направленных на формирование всех компонентов (ПКс1, ПКс2, ПКс3, ПКс4, ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8) и всех компонентов-основ профессиональной компетентности.

Вместе с тем рациональное использование возможностей содержания профессиональной подготовки предполагает оптимальную комбинацию, сочетание форм, методов и средств обучения, которые реализуют концептуальные основы формирования профессиональной компетентности студентов в вузе.

Следуя теоретическим подходам и принципам, в рамках исследования спроектированы и воссозданы учебные профессионально ориентированные ситуации (УПоС):

- УПоС формирования исследовательской (теоретической) компетентности (профессионально-предметной или социально-психологической);
- УПоС формирования исследовательской (прикладной) компетентности (профессионально-предметной или социально-психологической);
- УПоС формирования педагогической (теоретической) компетентности (профессионально-предметной или социально-психологической);
- УПоС формирования педагогической (практической) педагогической компетентности (профессионально-предметной или социально-психологической) (рисунок 2).

Подобный подход позволяет структурировать видовое разнообразие УПоС. Так, допустим, что ситуация «А» (C5H5I5D5C6H6I6D6) может быть направленной на формирование профессиональных знаний в теоретической исследовательской деятельности (профессионально-предметный аспект); ситуация «Б» (D0I0J0E0D1I1J1E1) - формировать профессиональные мотивы прикладной педагогической деятельности (анализ педагогической ситуации по образцу) и т.п.

Делая акцент на ситуативности процесса формирования элементов и компонентов профессиональной компетентности, имеется в виду, что УПОс – система конструируемых педагогом условий, побуждающих и опосредующих активность студента в социальном и предметном контексте будущей профессиональной деятельности. Моделью такой ситуации выступает задача (задание, вопрос).

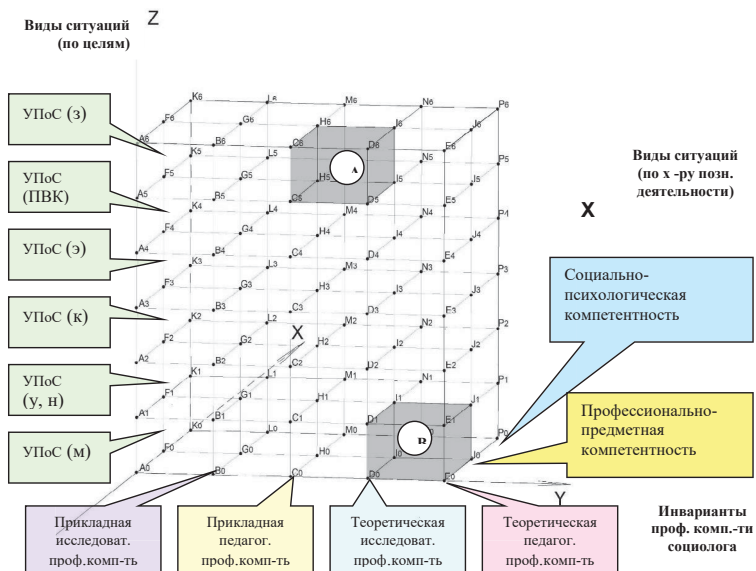



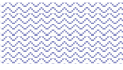










Рисунок 2 - Виды УПОс формирования профессиональной компетентности

Место, значение, возможность проектирования и создания разных видов УПОс в рамках лекций, семинарских и практических занятий, СРС определяли при помощи анализа содержания каждого тематического блока, составляли по результатам карты-схемы. Пример такой карты-схемы представлен на рисунке 3.

Условные обозначения к рисунку 3:

	-	Учебное содержание		-	ПКс5
	-	Связи между категориями		-	ПКс6
	-	УПоС форм. проф. знаний		-	ПКс7
	-	УПоС форм. проф. ценностных отношений		-	ПКс8
	-	УПоС форм. проф. умений, навыков		-	УПоС форм. ПВК
	-	УПоС форм. проф. мотивов		-	УПоС форм. механизмов реализации компетенции

Так, в ходе реализации принципа формирования профессионального самосознания были созданы условия для осознания студентами себя в качестве субъекта профессионально-педагогической деятельности, формирования образов «Я - преподаватель социологии» - идеального и реального, их постоянного соотношения в процессе приближения к «Я – идеальному». Объектами осознания также выступали компоненты ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8.

К примеру, на практическом занятии, посвященном теме «Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы», было знакомство с моделью профессиональной компетентности преподавателя социологии, представленной в виде таблицы с заполненными и незаполненными полями и просили студентов заполнить их по образцу, а затем организовывали обмен мнениями. Использовался прием анализа, сравнения и сопоставления профессионально важных качеств социолога в ходе выполнения, например, такого задания: познакомиться с обобщенной психологической характеристикой представителей профессий типа «Человек-Человек», проранжировать представленные особенности по степени значимости (у идеального преподавателя социологии) и выраженности (у себя реального и у себя в будущем).

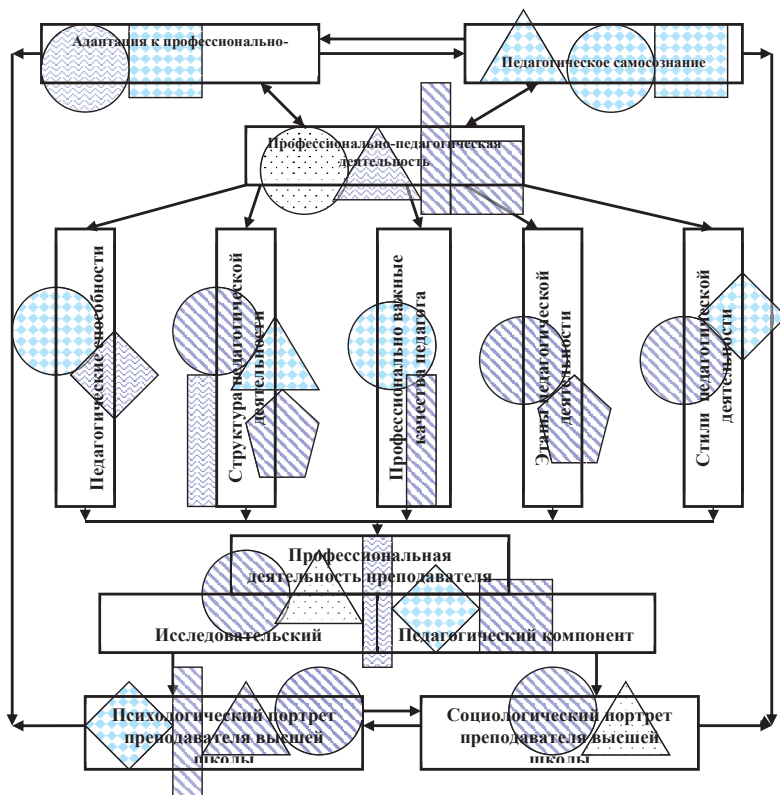


Рисунок 3 - Карта-схема содержания тематического блока «Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы»

Исследование и описание содержания компетентностной модели выпускника вуза на основе представления об инвариантной структуре компетентности субъекта профессиональной деятельности позволяет разрабатывать и успешно реализовывать педагогические модели развития профессионализма специалистов в ходе освоения основных профессиональных программ, а также в системе дополнительного профессионального образования.

УДК 378:070

1.12 СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Мещерякова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры гражданского, трудового и финансового права.*

*Еремин Андрей Викторович, заместитель начальника по военно-политической
работе*

ВУНЦ ВВС ВВА имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина
E-mail: elenamsol@yandex.ru, zkvrva@yandex.ru

Аннотация: в статье актуальная проблема становления профессиональной идентичности будущих специалистов изучается в аспекте использования возможностей контекстного обучения и воспитания для формирования этого интегративного психологического феномена в образовательном процессе военных вузов. Выявляются педагогические условия, необходимые для эффективного формирования ценностного, мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов профессиональной идентичности военнослужащих в соответствии со спецификой военно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, контекстное обучение и воспитание

Становление профессиональной идентичности, по мнению многих исследователей, начинается в образовательном процессе, где будущие специалисты получают высшее профессиональное образование (К. А. Альбуханова-Славская, Е. В. Дежурова, Д. И. Зевалишена, Н. Л. Иванова, Е. А. Климов, Т. В. Мищенко, Ю. П. Поваренков, У. С. Родыгина, Л. Б. Шнейдер и др.). Не исключение – будущие военные специалисты, обучение и воспитание которых происходит в образовательном процессе военных вузов. Сохраняющиеся противоречия между потребностями государства, общества, личности в достижении выпускниками военных вузов высокого уровня сформированности личностно-профессиональных качеств, определяющих их профессиональную идентичность, приверженность к избранной профессии, и недостаточной теоретико-методологической обоснованностью, практической апробацией мер, обеспечивающих его достижение в образовательном процессе военных вузов, определяют необходимость и актуальность исследования проблем, связанных со становлением профессиональной идентичности военнослужащих.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст.2) процесс обучения и воспитания осуществляется в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. В образовательном процессе военных вузов результатом такого комплексного личностно и профессионального развития курсантов становится

целостная личность офицера, то есть (А. А. Сомкин) такая «целостная динамическая система социально-духовных свойств человека», интегративным социальным свойством, объединяющим все характеристики которой «признается её ценностная (смысложизненная) направленность», а важнейшей составляющей целостной личности выступает социальная ответственность [1, с.11-12]. Целостная личность офицера – выпускника военного вуза формируется одновременно со становлением профессиональной идентичности в процессе обучения и воспитания. Более того, развитая профессиональная идентичность обеспечивает, по мнению В. В. Емельянова, «формирование у офицеров менталитета, мировоззрения, устойчивой системы ценностных ориентации, связанных с военно-профессиональной деятельностью» [2].

Изучая профессиональную идентичность военнослужащих, мы опираемся на ставшее базовым для многих ее исследователей определение, данное Л. Б. Шнейдер: это «многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность», который «развивается в ходе профессионального обучения в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии» [3, с.21]. Содержание и структура этого интегративного психологического феномена определяются в соответствии со спецификой профессиональной деятельности специалиста.

Что касается содержания профессиональной идентичности военнослужащих, то мы рассматриваем его в соответствии с философской трактовкой понятия «содержание» как «определяющую сторону целого, представляющую единство всех его составных элементов, свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций» (А. М. Новиков, Д. А. Новиков) [4, с.161]. В таком аспекте содержание изучаемого феномена как многокомпонентного интегративного психологического явления образуют: принятие военнослужащими ценностей (духовных, моральных, нравственных и др.) избранной военно-профессиональной деятельности, осознание ее как способа самореализации в профессии; признание своей включенности в сообщество военных профессионалов, для которых главное – обеспечить защиту Отечества, понимание значимости своей тождественности с представителями профессионального сообщества; осознанное восприятие доминирующих в профессиональном сообществе правил, норм и традиций как лично значимых, определяющих оценку и самооценку личностью процесса и результатов своего участия в осуществлении военно-профессиональной деятельности.

В свою очередь структура профессиональной идентичности включает ценностный, мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты [5, с.9]. В ценностном компоненте сосредоточены ценностно-смысловые ориентации, определяющие основы Я-концепции, избирательное отношение личности к национальным, государственным, профессиональным ценностям, традициям военной службы и др. Мотивационный компонент включает устремления и побуждения личности к действиям в соответствии с ценностно-смысловыми ориентациями. Действенный компонент – готовность к

совершению и совершение профессиональных действий, обеспечивающих решение поставленных задач и требующих определенных профессиональных знаний, умений и навыков их осуществления, а также действий, способствующих укреплению воинского товарищества, традиций профессионального сообщества офицеров-профессионалов. Когнитивный компонент содержит такие общие и специальные знания, которые используются для достижения поставленных целей и решения военно-профессиональных задач, личностного и профессионального развития и саморазвития. Рефлексивный компонент представлен, главным образом, самооценкой совершенных (совершаемых) профессиональных действий, а также анализом своего вклада в результат, полученный военно-профессиональным коллективом, позитивной или негативной оценкой своего участия в его достижении.

В изучении динамики профессиональной идентичности исследователями используются категории становления, развития, формирования и др. По мнению У. С. Родугиной, этот личностный феномен развивается, причем с использованием соответствующих целям развития механизмов [6, с.41]. Ю. П. Поваренков рассматривает «факторы и условия, влияющие на уровень образованности (личностные качества, среда)» как основные условия формирования профессиональной идентичности [7, с.9], тем самым утверждает, что она формируется. Т. В. Мищенко обосновывает «ведущие тенденции становления профессиональной идентичности на основе анализа ее отдельных параметров и их взаимодействия» [8, с.3], т.е. изучает становление профессиональной идентичности. Е. П. Ермолаева уверена, что профессиональная идентичность складывается, причем это происходит только «при достижении субъектом высокого уровня профессионального мастерства» [9, с.52].

В проводимом исследовании мы рассматриваем взаимодействие процессов становления и формирования профессиональной идентичности будущих военных специалистов. Изучение процесса становления этого личностного феномена базируется на гегелевском понимании становления, которое «оказывается безудержным движением, но оно не может удержаться в этой абстрактной подвижности, так как бытие и ничто исчезают в становлении, а лишь это исчезновение и составляет понятие становления» [10, с.154]. Применительно к исследованию процесса становления профессиональной идентичности в образовательном процессе военных вузов это означает, что в развитии психологического феномена наблюдается некая незавершенность, нескончаемость процесса, которые выступают в качестве важнейших и обязательных условий успешного личностно-профессионального развития будущих военных специалистов.

Становление профессиональной идентичности будущих офицеров в образовательном процессе военных вузов неразрывно связано с формированием этого психологического феномена. Ведь оно происходит в условиях субъект-субъектного взаимодействия его участников – обучающихся и преподавателей, командиров, воспитателей, то есть непосредственно связано с педагогической деятельностью в процессе обучения и воспитания будущих офицеров. Мы

рассматриваем формирование профессиональной идентичности будущих военных специалистов как целенаправленный процесс педагогического взаимодействия субъектов образовательной деятельности (преподавателей, командиров, воспитателей и курсантов), обеспечивающий становление этого интегративного психологического феномена и достижение им уровня сформированности, необходимого и достаточного для успешного осуществления военно-профессиональной деятельности на всех ее этапах.

Эффективному формированию профессиональной идентичности будущих военных специалистов способствует использование преимуществ контекстного обучения и воспитания, концептуальной основой которых, по мнению А. А. Вербицкого, «может служить психолого-педагогическая теория контекстного образования, способная «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и морально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся» [11, с.16]. Реализация в образовательном процессе военных вузов принципов контекстного обучения и воспитания, одним из которых является «единство обучения и воспитания личности профессионала» [12, с. 50], должна осуществляться в русле формирования целостной личности военных специалистов. Прежде всего, это связано с воспитанием духовно-нравственных ценностей будущих офицеров Вооруженных Сил России («патриотизм и верность служению Отчизне, честь и достоинство, государственность и гражданская ответственность, преданность своему народу и осознание воинского долга, доблесть и храбрость» [13, с. 286]), осмысление и осознанное принятие которых становится важнейшей характеристикой содержания профессиональной идентичности военнослужащих.

В условиях контекстного обучения и воспитания «на языке наук и посредством всей системы педагогических технологий в учебной деятельности последовательно моделируется предметно-технологическое, социальное и морально-нравственное содержание профессиональной деятельности» [14, с. 15], что не только развивает мотивацию познания той профессиональной среды, в которой будущему специалисту предстоит прохождение военной службы, но и помогает осознавать свою причастность к военно-профессиональному сообществу.

Контекстное обучение и воспитание оказывают позитивное воздействие на становление всех компонентов профессиональной идентичности военнослужащих. Так, становлению ценностного компонента профессиональной идентичности способствует моделирование в процессе обучения и воспитания ситуаций профессиональной деятельности, в которых решение поставленных задач непосредственно зависит от патриотизма военнослужащих, глубины осознания ими значимости исполнения обязанностей по защите Отечества, понимания своего воинского долга. Становление ценностного компонента профессиональной идентичности неразрывно связано с развитием профессионального интереса, который характеризуется А. А. Вербицким как «положительно окрашенное проявление познавательного или любого другого мотива», порождаемого в условиях контекстного обучения и воспитания «встраиванием нового в структуру имеющегося у человека интеллектуального,

чувственного и иного опыта» [12, с. 40, с.42]. От того, насколько сформированы интерес и мотивация, во многом зависят содержание и характер профессиональной деятельности, которую будет осуществлять военный специалист, а также его отношение к ее осуществлению.

Контекстное обучение и воспитание позволяют стимулировать развитие интереса, внутренней мотивации и восприятия себя как действующего специалиста посредством «погружения» обучающихся в предметно-технологическую и социальную среду военно-профессиональной деятельности, которое для решения поставленных задач потребует «использования знаний в качестве средства компетентного действия и поступка, их ориентировочной основы» [12, с.42]. Тем самым наполняются содержанием действенный и когнитивный компоненты профессиональной идентичности военнослужащих, в которых готовность к совершению компетентных профессиональных действий сопровождается мотивацией к их обоснованному и осознанному совершению с использованием тех знаний, которые уже приобретены в процессе обучения и которые могут быть пополнены самостоятельно в процессе самообучения («осмысленное знание» – А. А. Вербицкий). Наполнению осмысленным содержанием рефлексивного компонента контекстное обучение и воспитание способствуют посредством активации самооценки курсантами тех профессиональных действий, которые совершаются ими в моделируемых предметно-технологическом и социальном контекстах. Кроме того, в предлагаемых контекстах могут совершаться и коллективные действия, вклад в достижение целей и получение результатов которых тоже могут подвергаться самоанализу и самооценке, что способствует становлению профессиональной идентичности.

Успешное становление профессиональной идентичности будущих военных специалистов с использованием преимуществ контекстного обучения и воспитания для формирования этого значимого психологического феномена способствует предупреждению в образовательном процессе военных вузов «поведенческого и концептуального антагониста профессиональной идентичности» (Е. П. Ермолаева) [9, с. 51] – профессионального маргинализма военнослужащих. Профессиональный маргинализм – потенциально опасное психологическое явление, которое применительно к военнослужащим еще не получило распространения. Однако с учетом развития социально-экономических, информационных и иных процессов в нашей стране и в развитых странах мира его предупреждение становится актуальной психолого-педагогической проблемой.

Профессиональный маргинализм военнослужащих – это состояние и личностная позиция ментальной непринадлежности личности к профессиональной морали военно-профессионального сообщества, деформация профессионального самосознания и утрата нравственных ценностей военно-профессиональной деятельности, которые сосуществуют с сохранением внешней формальной причастности к военной профессии [15, с. 51]. Опасность профессионального маргинализма состоит не только в том, что он препятствует надлежащему исполнению военно-профессиональных обязанностей, но и в том,

что на его основе могут развиваться профессиональные девиации и профессиональное выгорание.

Чтобы обеспечить эффективное использование преимуществ контекстного обучения и воспитания для формирования профессиональной идентичности будущих военных специалистов и предупреждения ее антагониста – профессионального маргинализма, в образовательном процессе военного вуза необходимо создать соответствующие установленной цели педагогические условия.

Первое педагогическое условие – обеспечение направленности обучения и воспитания курсантов на глубокое усвоение ими духовно-нравственных ценностей военной службы, развитие их профессионального самосознания и ответственности за надлежащее исполнение военно-профессиональных обязанностей. Это педагогическое условие создается в образовательном процессе военных вузов и реализуется как на аудиторных занятиях по гуманитарным дисциплинам, так и в ходе проведения воспитательной работы с курсантами. При этом особенно важно поддержание «триединого целостного процесса образования личности через усвоение опыта, воспитание и развитие» (В.А. Сластенин) [16] на основе педагогической интеграции в ходе: 1) изучения дисциплин, определяющих гуманистическую направленность воинского образования и формирующих общую и профессиональную культуру будущих офицеров, 2) внеаудиторной работы с курсантами, включающей организацию и проведение мероприятий воспитательного характера, направленных на формирование духовно-нравственных ценностей и ценностно-смысловых личностных доминант будущих офицеров, 3) личностного развития курсантов посредством развития и саморазвития профессионально значимых качеств, обеспечивающих успешное становление смысложизненных образований в соответствии со сформированными духовно-нравственными и ценностно-смысловыми доминантами.

Второе педагогическое условие – осуществление на аудиторных занятиях и во внеучебной работе целенаправленного воздействия на ментальное осмысление курсантами необходимости соответствия Я-концепции и условий (требований) военно-профессиональной деятельности. В соответствии с устоявшимися представлениями Я-концепция есть обобщенное представление о самом себе, в том числе и Я-как представитель профессионального сообщества. Контекстное обучение и воспитание помогают курсантам соотносить формирующуюся Я-концепцию с теми профессиональными эталонами, которые воспроизводятся в ситуациях профессионального контекста, а в случаях их существенного расхождения – корректировать представления о себе и своем месте в избранной профессии. Такая корректировка, основанная на аналитическом восприятии курсантами профессионального контекста, помогает им не только глубже понять личностную и общественную значимость военно-профессиональной деятельности, но и предупредить возможные трудности психологического характера, связанные с осознанием себя как члена военно-профессионального сообщества.

Третье педагогическое условие – стимулирование достижения курсантами высокого уровня морально-психологической устойчивости, позитивного эмоционально-чувственного восприятия предстоящей военно-профессиональной деятельности с учетом ее трудностей и специфических особенностей. Военно-профессиональная деятельность неизбежно связана со специфическими трудностями и экстремальными ситуациями, готовность к которым должна быть сформирована в образовательном процессе военных вузов. Моделирование движения курсантов от учебной через квазипрофессиональную (учебно-профессиональную) к непосредственно профессиональной деятельности с использованием семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей [12, с.49] позволяет «раскрывать» перед курсантами различные стороны военно-профессиональной деятельности, сопряженной с решением задач в сложных и экстремальных ситуациях, готовит к пониманию важности и необходимости формирования морально-психологической готовности к осуществлению такой деятельности. Вместе с тем формируется и позитивное эмоционально-чувственное восприятие деятельности офицера-профессионала, защищающего свое Отечество и его граждан.

Четвертое педагогическое условие – сочетание традиционных и инновационных методов обучения и воспитания, обеспечивающее утверждение убежденности курсантов в том, что получаемые ими на аудиторных занятиях знания, приобретаемые умения и навыки достаточны для осуществления военно-профессиональной деятельности в соответствии с установленными требованиями, но в дальнейшем потребуются их совершенствование в связи с необходимостью осваивать и использовать в военно-профессиональной деятельности новейшие достижения научно-технического прогресса. С использованием традиционных методов на аудиторных занятиях осуществляется поэтапное представление и усвоение курсантами учебной информации, которое для повышения эффективности восприятия может сопровождаться использованием на лекциях проблемного, информационно-рецептивного, репродуктивного, исследовательского и иных инновационных методов, а на семинарских и практических занятиях – методов ситуативного анализа, коллективного обсуждения и решения прикладных задач, эвристического, метода проектирования, кейс-метода и других активных и интерактивных методов. В процессе проведения мероприятий воспитательного характера воспроизведение и анализ ситуаций, складывающихся в воинских подразделениях, формирует готовность будущих офицеров к принятию осознанных решений относительно своего поведения в профессиональном коллективе. Важно, что использование инновационных методов обучения и воспитания способствует и формированию коммуникативных компетенций будущих военных специалистов, что оказывает положительное влияние на взаимоотношения в профессиональном коллективе военнослужащих.

Таким образом, использование преимуществ контекстного обучения и воспитания может способствовать успешному становлению профессиональной идентичности военнослужащих в образовательном процессе военных вузов, а также предупреждению профессионального маргинализма, если: 1) для этого

созданы необходимые педагогические условия; 2) разработано и апробировано методическое сопровождение процессов обучения и воспитания курсантов, в котором предусмотрено использование в том числе и элементов контекстного образования; 3) профессорско-преподавательский состав военного вуза осознает позитивный потенциал контекстного образования и готов к преодолению трудностей, связанных с его реализацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сомкин А. А. Целостная личность и современный социум: единство и оппозиционность : автореф. дисс. ... д-ра филос. наук. / А. А. Сомкин. – Саранск, 2011. – 43с.

2. Емельянов В. В. Личность российского офицера: традиции и современность: Социально-философский анализ : дисс. ... канд. филос. наук. / В. В. Емельянов. – Архангельск, 2002. 192с. – URL: disscat.com/content/lichnost...ofitsera-traditsii (дата обращения: 01.12.2020).

3. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. / Л. Б. Шнейдер. – М., 2001. – 42 с.

4. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.

5. Мещерякова Е.И. К вопросу о реализации воспитательного потенциала правовых дисциплин для становления профессиональной идентичности / Е. И. Мещерякова, И. С. Панферкина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2020. – Т.19. №2 (44). – С. 7-13.

6. Родугина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родугина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С.39-50.

7. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ю. П. Поваренков. – М., 1999. – 38 с.

8. Мищенко Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – 23 с.

9. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (ст. первая) // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С.51-60.

10. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т.1.: Наука логики / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1974. – 452 с.

11. Вербицкий А. А. Воспитание в военном вузе // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты : материалы XIV Международной научно-практической конференции. – М.: изд-во «Перо», 2018. – 367 с.

12. Вербицкий А. А. Познавательный интерес в контекстной образовательной среде // Вестник Московского университета. – 2014. – № 4. – С.40-51.

13. Мещерякова Е.И. Ценностно-смысловые доминанты воспитания будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза – Е. И. Мещерякова, А. В. Еремин // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы :

материалы XI Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием). – Тамбов : изд. дом «Державинский», 2020. – С. 283-288.

14. Вербицкий А. А. Единство обучения и воспитания : в сб. Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте. – М. : МПГУ, 2020. – С 11-16.

15. Мещерякова Е. И. Профессиональный маргинализм: педагогические условия предупреждения в образовательном процессе военных вузов / Е. И. Мещерякова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2020. – Т.19. №3 (45). – С. 7-13.

16. Слостенин В. А. Н. Педагогика : Учебное пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: изд. центр «Академия», 2002. – URL: <http://www.pedlib.ru/Books/1/0075> (дата обращения: 01.12.2020).

УДК 378.1

1.13 РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Петелин Анатолий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов

Петелина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры хорового пения

Чжун Фанцзян, аспирант

Воронежский государственный педагогический университет

E-mail: pasprofi@mail.ru, lemononline@mail.ru, 290286986@qq.com

Мазкина Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, заместитель заведующей кафедрой по научной работе

Воронежский государственный университет

E-mail: mazkina-olga@mail.ru

Аннотация: рассматривается реализация контекстного подхода в формировании профессионального, нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов в условиях культурно-образовательной среды педагогического вуза. Проведенное исследование показывает, что этот процесс будет протекать эффективно, если, профессиональное, нравственное и творческое проявления личности студента, потребность в поликультурном диалоге, побуждение к расширению музыкально-творческого взаимодействия с носителями культурных и нравственных ценностей, рефлексия профессиональной подготовки, неразрывно связаны между собой. Представленные результаты диагностики сформированности профессионального, нравственного и этического самоопределения подтверждают выдвинутые предположения авторов.

***Ключевые слова:** контекстное образование, профессиональное самоопределение, нравственное самоопределение, эстетическое самоопределение, культурно-образовательная среда вуза, китайские студенты.*

Современная востребованность компетентных специалистов в различных странах мира предъявляет особые требования к уровню их подготовки и к выполнению ими профессиональной деятельности. В российских вузах наравне с русскими студентами более 100 тысяч иностранных студентов ежегодно выбирают учебу в нашей стране, и еще около 50 тысяч – в российских вузах, находящихся за рубежом, и зарубежных филиалах российских вузов [11]. Исходя из этого, динамично развивающиеся контакты российских вузов с ведущими университетами мира, актуализировали перед образовательными организациями, да и всей образовательной системой России необходимость выявления и решения проблем, связанных с организацией учебного процесса для иностранных студентов на основе контекстного подхода.

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы реализации контекстного подхода в процессе формирования профессионального и нравственно-эстетического самоопределения китайских студентов, рассмотрим идеи его реализации и основные принципы, позволяющие решить эту проблему.

По мнению основоположника контекстного подхода академика А. А. Вербицкого, «контекстным называется образование, в котором на языке наук и с помощью всей системы педагогических технологий, традиционных и новых, в учебной деятельности обучающихся последовательно моделируется предметно-технологическое, социальное и морально-нравственное содержание их будущей социо-практической (школьники) и профессиональной деятельности (студенты)» [3, с. 10].

Ученый считает, что «основная идея контекстного образования состоит в том, чтобы наложить усвоение обучающимся теоретических знаний на «канву» предстоящей социально-практической или профессиональной деятельности посредством последовательного моделирования ее предметно-технологического, социального и морально-нравственного содержания» [3, с. 10].

Автор выделяет следующие принципы контекстного образования: 1) обеспечение личностного включения учащегося в процесс обучения; 2) единство обучения и воспитания личности обучающегося; 3) моделирование содержания, форм и условий социопрактической или профессиональной деятельности; 4) проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в диалогическом общении субъектов образовательного процесса; 5) адекватность форм организации учебной деятельности целям и содержанию образования; 6) ведущая роль совместной деятельности и диалогического общения педагога и обучающихся; 7) обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; 8) открытость к научно обоснованному использованию любых инноваций; 9) учет кросс-культурных контекстов каждого обучающегося» [3, с. 12].

По мнению ученых (А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова, О. Г. Ларионова и др.) интегрально-профессиональный контекст необходимо рассматривать в плане

профессионального роста как наиболее общий мотивирующий фактор образовательной деятельности студента. Профессиональный рост китайских студентов подразумевает их развитие в профессиональной сфере, за счет приобретения необходимых знаний и опыта, развития соответствующих практических навыков, образцов мышления и поведения, качеств и характеристик личности.

По нашему мнению, для реализации контекстного подхода и придания обучению направления, учитывающего специфические особенности профессионального и нравственно-эстетического самоопределения китайских студентов в культурно-образовательном процессе педагогического вуза, необходимо к образовательной, воспитывающей, развивающей и социализирующей функциям среды вводить культурологическую, эмоционально-эстетическую и нравственную, побуждающих к конструктивному взаимодействию с новой культурно-образовательной средой вуза и ее традициями, не совпадающими с национальными традициями Китая. Это обусловлено менталитетом Китая, который тысячи лет не допускал к своей территории иностранцев, кроме торговцев, что позволило создать в стране особый дух, жизнь и идеологию, характерные только для китайцев. Развиваясь в полной изоляции от мировой цивилизации, Китай рассматривал себя как срединное государство, которое является центром всего мира – Поднебесной.

Лян Шумин, определяющий современную культуру Китая как симбиоз древних традиций и современных нововведений, подчеркивал, что специфические достоинства китайцев – в их национальном духе. А национальный дух – это мораль и стремление к лучшему [14]. Система норм, канонов, правил поведения в Китае закреплена не в церковных писаниях и законах, она представлена в общепризнанных обрядах, традициях, ритуалах и обычаях, которые формировались на значимых во всем мире таких этических учениях, как конфуцианство и даосизм. Исходя из этого своеобразия, принципиальным, на наш взгляд, является учет самобытного национального менталитета китайских студентов в системе межличностных и межкультурных отношений и связей в культурно-образовательной среде вуза, влияющей на нравственно-эстетическое самоопределение личности.

Проблемы профессионального самоопределения давно изучаются отечественными педагогами и психологами.

Самоопределение рассматривается в трудах известных педагогов и психологов: К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, Н. М. Борытко, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др. Они представляют самоопределение как процесс и результат сознательного, самостоятельного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. Для китайских студентов самоопределение связано в первую очередь с приобретением востребованной профессии.

Современная образовательная парадигма характеризуется повышенным вниманием к личности будущего специалиста, ориентированной на становление его не только как профессионала, обладающего набором профессиональных компетенций, но и что, несомненно, важно для нашего исследования –

профессионально-нравственной позицией и сформированным профессиональным, нравственным и эстетическим самоопределением. Находясь на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь, китайские студенты для себя уже решили фундаментальные задачи профессионального самоопределения. Это позволило им занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, понять себя и свои возможности наряду с определением своего места и назначения в жизни, следовать нормам и правилам, принятым в обществе, уважительно относиться к общечеловеческим ценностям. Наряду с этим, у них возникает потребность, связанная со становлением духовно-нравственных и музыкально-эстетических качеств; межличностной, межнациональной коммуникабельности; адаптации и направленности музыкально-педагогического образования на эстетическое самоопределение.

Профессиональное самоопределение – профессионально-ориентированные отношения личности, основанные на ее интересе, способностях и задатках, жизненных смыслах, уровне притязания и установках, а также требованиях общества (В. С. Красник).

В процессе профессионального самоопределения формируются профессионально-личностные качества – социально-профессиональная компетентность. Студент, самоопределяясь в отношении социокультурных норм, занимает конкретную профессиональную позицию.

Процесс профессионального самоопределения студента, выбравшего профессию, включает в себя:

- принятие профессиональных требований - собственные профессиональные возможности и профессиональные ценности должны согласовываться с собственными потребностями, интересами и уровнем притязаний – на этой основе вырабатывается профессиональная перспектива, построение планов, определение стратегий, путей и способов их реализации, формирование индивидуального стиля деятельности;

- формирование профессиональной идентичности и понимание своей роли и своего места в системе внутригрупповых связей и коллективного взаимодействия, что достигается посредством определенности в самоотношении, ясности профессионального Я-образа, согласованности различных его компонентов, коррекции самооценки, идеального образа профессионала.

Знание студентом своих слабых и сильных сторон относительно выбранной профессии, степень осведомленности в различных ее аспектах определяется уровнем развития профессионального сознания и самосознания личности и непосредственно связаны с эффективностью этой деятельности. Слабое знание указанных аспектов, а также их противоречивость, неустойчивость повышают проблемность ситуации для студента [1].

Развитие профессионального самосознания личности в большой степени связано с развитием личности в целом. Реализуя представления о себе в процессе общения и включения себя в ту или иную деятельность, человек имеет возможность оценить свое соответствие выбранным идеалам, осознать уникальность своих возможностей, соотносить эти возможности с реальными

условиями их реализации. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала.

Личностное самоопределение человека происходит на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности. В настоящее время социальная ориентация во многом определяет профессиональное самосознание человека, его профессиональное самоопределение и профессиональный выбор.

Специфические моменты самосознания, формирование Я-концепции, включающей образ «Я-профессиональное», зависят от степени согласованности идеального и реального «образа-Я» и идеального и реального образа профессии. Соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» определяет требование человека к себе. Потребность в удовлетворении собственного «Я» (самоуважении, собственной значимости и компетентности) должна реализоваться в самоутверждении и самовыражении человека, в его стремлении проявить себя.

Выбор профессии предполагает определенный уровень развития профессионального самосознания, включающего образ будущей профессии, реального и идеального «Я». Выбор профессионального пути мотивирует постановку тех или иных профессиональных и жизненных целей. Важное значение приобретает социально-профессиональная позиция человека, главными составляющими которой являются смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации и смысловые установки. Образ профессии как когнитивно-эмоциональное образование служит мотивирующим фактором оценки себя. Таким образом, самооценка выступает внутренним побудителем сопоставления прошлого (знаний и опыта), настоящего (переживаний «Я») и будущего (цели).

Образ будущей профессии достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов содержательным компонентам профессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека. В противном случае в самосознании человека накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения встающих перед ним задач – уход от проблем, их игнорирование и т.д. Личностный смысл профессионального идеала обусловлен социальной позицией человека, и его главными составляющими являются смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации, смысловые установки.

Выбор профессионального пути связан с выбором реальных жизненных ценностей, которые и определяют реальную профессиональную мотивацию. Ценности осуществляют связь между когнитивными и эмоциональными составляющими профессионального самосознания через внутреннюю мотивацию. Образ профессии, как когнитивное эмоциональное образование, служит мотивирующим фактором оценки себя. В свою очередь, результат оценки мотивирует к постановке тех или иных профессиональных и жизненных

целей. Таким образом, самооценка выступает как внутренний побудитель, внутренняя мотивация, и соотносит прошлое (опыт и знания) и будущее (цель) в настоящем (переживание «Я»).

Самооценка всегда связана со сравнением себя с другими, сравнением с собой («Я-идеальным», «Я-возможным», «Я-реальным»), или сравнением других с собой. Выбор таких норм самооценки оказывает существенное влияние на когнитивное образование «Я-образа» и связан со смыслообразующими мотивами в профессиональном самоопределении.

Важнейшим смыслообразующим мотивом является мотив соответствия самому себе. Этот мотив связан с самооценочными эмоциями и обеспечивает непротиворечивость образа «Я» в целом (идеальное «Я», возможное «Я» и реальное «Я»).

Другим смыслообразующим мотивом является мотив самоуважения. Он выражается в самосознании, как степень достижения идеального «Я».

Побуждающее действие этого мотива связано с постановкой цели в отношении выбора ценностей (мотив сохранить или изменить свое идеальное «Я»). Ожидание положительных или отрицательных последствий выбора ценностей, повышающих или понижающих самоуважение, побуждает к совершению или не совершению этого выбора.

К смыслообразующим мотивам можно отнести и мотивы достижения успеха или избегания неудач. В случае развитых когнитивных составляющих самооценки усиливается вероятность мотивации на достижение успеха, а эмоциональная составляющая самооценки в большей степени связана с мотивацией на избегание неудачи.

Рассмотрев социально-психологические аспекты развития профессионального самосознания и построения образа «Я-профессионального», можно предположить, что эмоциональные и когнитивные различия в способах построения разными людьми идеального образа профессионала связаны с факторами, определяющими общественное самосознание. К этим факторам, прежде всего, относится изменение общественных ценностных ориентаций и моральных установок. Различия в индивидуальных способах построения образа профессии определяют формирование смыслообразующих мотивов и установок в профессиональном самоопределении личности и направление развития профессионального самосознания человека.

Таким образом, в процессе профессионального самоопределения происходит формирование Я-профессионального китайских студентов в соответствии с их собственными потребностями, способностями, профессиональными интересами и ценностями, уровнем притязаний, ценностным отношением к выбранной профессии, что в свою очередь способствует формированию нравственно-эстетического самоопределения.

Эстетическое самоопределение – «формирование личностью собственного осмысленного и ответственного эстетического отношения к действительности» (К. В. Дрозд).

Феномен «*нравственное самоопределение*», который на наш взгляд имеет ценностно-смысловую основу и базируется на осознанном и ответственном

нравственном выборе, соотносится с требованиями морали, взаимоотношений в обществе к нравственным ценностям общества и личных ценностей, путей нравственной самореализации. Процесс нравственного самоопределения не может осуществляться без анализа личностью своих нравственных возможностей, способностей, склонностей, интересов, целевых установок, нравственных качеств и ценностей; он протекает под влиянием многих как внутренних, так и внешних факторов. Проблема нравственного самоопределения, выбора поведения в ситуации нравственного выбора была и останется одной из центральных и самых сложных проблем любой личности.

Рассматривая процесс формирования нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов – будущих учителей музыки необходимо обратиться к современным российским и китайским исследователям – А. Н. Джуринский [4], Ду Сывей, Цзян Шанжун [15] и др. отмечающим наличие общих черт в развитии систем музыкального образования России и Китая. Поэтому возможно повысить не только качество профессиональной подготовки китайских студентов, которые обучаются в музыкально-педагогических вузах России, но и создать предпосылки для становления нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов – будущих учителей музыки.

Нравственно-эстетическое самоопределение китайских студентов в музыкально-образовательном процессе российского вуза, нами понимается, как: *целенаправленное развитие эмоциональных, интеллектуальных, информационных, профессиональных связей и взаимодействий субъектов, включённых в музыкально-творческую деятельность, направленных на формирование нравственного и эстетического отношения человека к действительности и способствующих выработке и совершенствованию способности воспринимать, понимать, сопереживать, ценить и создавать прекрасное в жизни по законам красоты, чести и совести.*

Рассматривая с различных точек зрения нравственно-эстетическое самоопределение китайских студентов, можно увидеть специфические особенности их формирования в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза. Одной из таких особенностей является *социально-психологическая адаптация* китайских студентов в процессе музыкально-профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Важнейшим звеном в цепи успешного взаимодействия с окружающей средой является создание комфортного психологического климата. В этом случае наличие у студентов развитых культурных, этнических и личностных качеств создают выгодные условия социально-психологической адаптации в культурно-образовательной среде вуза другого государства. Социально-психологическая адаптация является фундаментом становления китайских студентов в новых условиях жизни, деятельности, обучения, так как она помогает им выработать новую линию поведения с учетом норм, правил, принятых традиций жизнедеятельности в другом государстве, что очень важно с позиции профессиональной подготовки и нравственно-эстетического самоопределения обучаемых [5].

На наш взгляд, значимая особенность нравственно-эстетического самоопределения китайских студентов в российском вузе – *это интенсивное вхождение иностранных студентов в языковую среду российского вуза посредством диалогового общения* субъектов музыкально-образовательного процесса. *Диалоговое общение* предусматривает внутреннее принятие студентами друг друга, стимулирует взаимораскрытие и взаимообогащение своего музыкально-творческого потенциала, активное взаимодействие в освоении культурных ценностей разных народов.

Трудности в освоении языка становятся серьезным препятствием в учебном процессе, освоении новой культуры другого государства, усвоении основных норм общественных взаимоотношений, и как результат – низкая эффективность достижения поставленной цели, самоопределения, личная неудовлетворенность от понимания невозможности исполнить долг перед своим государством. Отсутствие эффективного словарного запаса, неумение излагать свои мысли на другом языке, разбирать, сравнивать, делает неконструктивной самостоятельную работу, одну из важнейших видов учебной подготовки.

Особенностью нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов является *готовность студентов к межкультурной коммуникации*, выражающаяся во взаимодействии с человеком, искусством, окружающим миром, с целью обретения опыта «свежего» взгляда на существующую действительность, взаимопередачи эмоционально-эстетических смыслов, значений и оценок национальных и общечеловеческих ценностей, нравственного и эстетического самоопределения в процессе музыкально-педагогического образования.

Сложность состоит в том, что коммуникация между китайскими и российскими обучающимися представляет собой межкультурную коммуникацию, двусторонний процесс, в котором субъектами являются представители различных национальных культур. Каждая из сторон имеет собственную установку на взаимопонимание, желание, стремление, готовность понять, бесконфликтно и толерантно принять иную точку зрения.

На наш взгляд, одним из важных условий, играющих положительную роль в нравственно-эстетическом самоопределении китайских студентов в музыкально-образовательном процессе вуза, является – *создание благоприятных социокультурных отношений для комфортного самоощущения*. По мере вхождения в социальную группу, образовательный процесс отходит на второй план, и важнее становится информация, поступающая от окружающей среды, соответствующая другой, малознакомой культуре в виде системы норм, традиций, ценностей, обычаев. Комфортное самоощущение китайских студентов внутри конкретной культуры, характеризуется субъективным чувством индивидуальности, независимости, защищенности и будет оказывать большое влияние на эстетическое самоопределение. Так как самоопределение, являясь центральным механизмом становления личностной зрелости, состоящей в осознанном выборе человеком своего места в системе профессиональных и социальных отношений [6; 7; 10; 13]. Представленные особенности нравственного

и эстетического самоопределения китайских студентов, несомненно, влияют на их профессиональную подготовку, основанной на контекстном образовании.

На наш взгляд, для успешной реализации контекстного подхода в культурно-образовательной среде образовательной организации преподавателю необходимо использовать возможности различных компонентов этой среды, создавая лично-развивающие ситуации. Тогда китайские студенты получат возможность приобретения профессионально-личностного и нравственно-эстетического опыта, который станет ступенью к достижению цели в профессиональном, нравственно-эстетическом самоопределении. Однако такая работа оказывается эффективной в том случае, если преподавателю с помощью инновационных (информационных) технологий, форм, методов и средств обучения удастся сформировать у студентов положительное отношение к образовательной среде, способствующей их профессиональному росту и развитию с учетом специфических особенностей нравственно-эстетического самоопределения китайских студентов в музыкально-образовательном процессе российского вуза.

Теоретическое исследование специфических особенностей профессионального, нравственно-эстетического самоопределения китайских студентов в культурно-образовательном процессе российского вуза позволило нам перейти непосредственно к рассмотрению результатов диагностики, которая проводилась в 2020 году на базе Воронежского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие китайские студенты.

Анализ результатов исследования полученных по методике «Незаконченные предложения» (модификация А. С. Петелина, О. Б. Мазкиной), которая использовалась для определения сформированности нравственно-эстетического самоопределения показал, что:

1. *Что такое хорошая жизнь?* – это независимость от кого либо, чего либо, счастливая жизнь, счастливая семья и успешная работа, близкие люди, доброе окружение, благополучие в семье, гармония с собой;

2. *Что надо, чтобы иметь друзей?* – самому быть хорошим другом, иметь общие интересы, думать не только о себе, быть дружелюбным, способным всегда прийти на помощь, быть самим собой;

3. *Чем вы заняты в свободное время?* – саморазвитием, любимым делом, общением с близкими, самоанализом;

4. *Что надо чтобы быть счастливым?* – иметь свое место в жизни, близких людей, надо дарить добро друг другу, заниматься любимым делом, чтобы близкие любили и верили в тебя, видеть счастье в мелочах;

5. *Что надо, чтобы стать настоящей личностью?* – надо не бояться преодолевать препятствия, идти к своей цели, надо работать над собой, постоянно развиваться, иметь свою точку зрения;

6. *Почему нельзя позволять оскорблять себя?* – это унижение личности человека.

7. *Что делать, если видишь недостатки человека?* – пытаться не замечать их, сказать о них, но только наедине;

8. *Перед кем (чем) мы все в долгу?* – родителями, Родиной;
9. *Что является наивысшей ценностью для человека?* – это жизнь, семья;
10. *Когда я вижу, что мой товарищ совершает что-то дурное, что я делаю?*
– попытаюсь его остановить;
11. *Что для Вас добро и зло?* – присутствует в каждом из нас, не существует, все зависит от человека;
12. *С чем Вы не согласны?* – не добьюсь ничего в жизни, будто нет выхода из ситуации, счастье в деньгах, неправильно живу, совершаю много ошибок, выбрал плохую профессию;
13. *Как живется на свете бессовестному человеку?* – легко;
14. *Что Вы представляете, когда слышите слово «совесть»?* – гложущее чувство стыда, честное и порядочное действие со стороны человека или со своей стороны, хорошего человека...;
15. *Как Вы понимаете восприимчивость к прекрасному?* – способность ощущать прекрасное, подпитываться энергией искусства;
16. *Эстетическая деятельность, это?* – эстетическое восприятие, процесс творческого производства чего-либо прекрасного в области культуры, искусства...;
17. *Эстетическое самовоспитание и саморазвитие, это?* – они формируют эстетическую культуру личности;
18. *Как Вы относитесь к мировому культурному наследию?* – надо соблюдать свои культурные традиции;
19. *Чувственное познание происходит, через?* – взаимодействие эмоций и ощущений с искусством;
20. *Художественное творчество в Вашей жизни, ...?* – помогает найти точки соприкосновения с Другими; способствует приобщению к художественной культуре человечества, росту эмоционально-ценностного содержания личностных качеств, творческому познанию окружающей среды и самореализации в будущей профессиональной деятельности.

На основании опроса были получены результаты, позволяющие говорить о том, что у китайских студентов имеются достаточные представления о нравственно-эстетическом самоопределении. Отметим, что особая роль в этом процессе принадлежит музыкальному искусству с его многогранными методами взаимодействия с обучаемыми, которые применяет педагог: интерактивного взаимодействия, культурологического освоения русской и мировой музыки, просветительской концертной практики, театрализация, диалогичность в процессе обучения и воспитания и т.д.

Исходя из того, что нравственное самоопределение – это феномен, интегрирующий нравственные ценности и идеалы, мы использовали «Методику для изучения ценностей личности» (Ш. Шварц) для выявления особенностей нравственного самоопределения китайских студентов.

При проведении диагностики было выявлено, что на первом месте у китайских студентов находятся такие ценности, как универсализм, традиции и доброты. Так, например, наблюдается их приверженность национальным и культурным традициям, традициям студенческого коллектива, факультета и вуза

в целом, культуру которых они стараются чтить и сохранять. «Им свойственно в полной мере проявлять, такие качества, как забота, поддержка, доброта и взаимовыручка по отношению к Другому, а также способность переносить их на различные жизненные обстоятельства – на межличностные отношения в студенческой среде, на участие в эстетической деятельности и т.д. Устойчивый характер перечисленных ценностей позволяет предположить о том, что склонность подобного рода переносится у них на более обширное пространство социального взаимодействия (семья, вуз)» [8].

На втором месте по степени значимости разместились такие ценности, как конформность и самостоятельность. Это свидетельствует о том, что студенты отзывчивы в межличностных отношениях, у них ярко выражены способности к эмоциональному отклику на переживание Другого. Данные показатели выражались во внешнем проявлении критической оценки, высказываниях студентов о том, что для них ценно и т.д. Наиболее ярко это проявлялось в групповом взаимодействии студентов, в их отношении друг к другу и преподавателям.

Результаты изучения преобладающих по значимости ценностей китайских студентов отражены в таблице 1.

Для китайских студентов ценно не только проявлять взаимовыручку, внимательность по отношению друг к другу, но и переносить это на широкий спектр взаимоотношений. Значимым для них является развитие в себе этих качеств, что, на наш взгляд, указывает на устойчивую их значимость для испытуемых. Это говорит об альтруистической ориентации личности, способности адекватно переживать собственный поступок в реальной моральной ситуации.

Таблица 1 – Оценка преобладающих ценностей китайских студентов (в % от выборки)

Преобладающие ценности	
самостоятельность	19,2
конформность	19,8
достижения	14,3
гедонизм	12,7
безопасность	12,5
власть	11,4
стимуляция	17,0
универсализм	22,8
доброта	29,1
традиции	25,6

По нашему мнению, испытуемые не только довольно высоко оценивали нравственные качества личности, осознавали их важность и значимость в отношениях с другими людьми, но и проявляли способность осуществлять осознанный нравственный выбор, быть нравственными субъектами жизни, демонстрируя тем самым сформированное нравственное самоопределение [9].

Для исследования профессионального самоопределения нами был использован метод семантического дифференциала (Ч. Осгуд). Свой выбор мы остановили на таких его характеристиках, как идеальный и реальный образ Я-профессионального, которые говорят о сформированности Я-профессионального в целом.

Мы рассмотрели и проанализировали 3 фактора выделенные Ч. Осгудом: оценки, силы и активности.

При анализе результатов мы учитывали субъективные, эмоциональные и смысловые представления китайских студентов о самих себе.

Анализ фактора оценки (Фактор **О**) при исследовании самооценки свидетельствует об уровне самоуважения. Высокие значения этого фактора – 70,5 % испытуемых говорят о том, что они принимают себя как личность, склонны осознавать себя как носителей позитивных ценностей, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены собой. Низкие значения фактора у 29,5 % указывают на их критическое отношение к самим себе, их неудовлетворенность собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, на недостаточный уровень принятия самих себя.

Анализ фактора силы (Фактор **С**) в самооценках испытуемых свидетельствовал о развитии волевых сторон их личности, именно, как они осознаются самими испытуемыми. Высокие значения по данному фактору у 80,5 % испытуемых говорят об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Низкие значения у 13,7 %, что свидетельствует о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок.

Анализ фактора активности (Фактор **А**) в самооценках испытуемых интерпретировался как свидетельство экстравертированности личности. Высокие значения у 75,1 % опрошенных студентов указывают на высокую активность, общительность, импульсивность. Низкие значения у 24,9 % указывают на интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции. Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты о сформированности Я-профессионального, полученные по методу семантического дифференциала (в % от выборки)

Фактор	Высокий	Низкий
О	70,5	29,5
С	80,5	19,5
А	75,1	24,9

Для определения сформированности Я-профессионального китайских студентов – будущих учителей музыки мы также сопоставили образ себя как профессионала реальный и образ себя как профессионала идеальный. На наш взгляд, в случае четких и приближающихся друг другу образов реального и идеального себя как профессионала мы можем говорить о более высокой степени сформированности Я-профессионального в целом. По методу семантического дифференциала (Ч. Осгуд), нами были получены данные по факторам силы,

активности и оценки идеального и реального образа себя как профессионала. Так, образ идеальный Я-профессиональный вызывает положительные эмоции, принимается, оценивается как обладающий склонностью к доминированию и активностью (таблица 3, рисунок 1).

Таблица 3 – Особенности идеального образа Я-профессионального у китайских студентов (в % от выборки)

	Оценка	Сила	Активность
Низкий уровень	0,0	0,0	0,0
Средний уровень	0,0	7,7	40,5
Высокий уровень	100,0	92,3	59,5

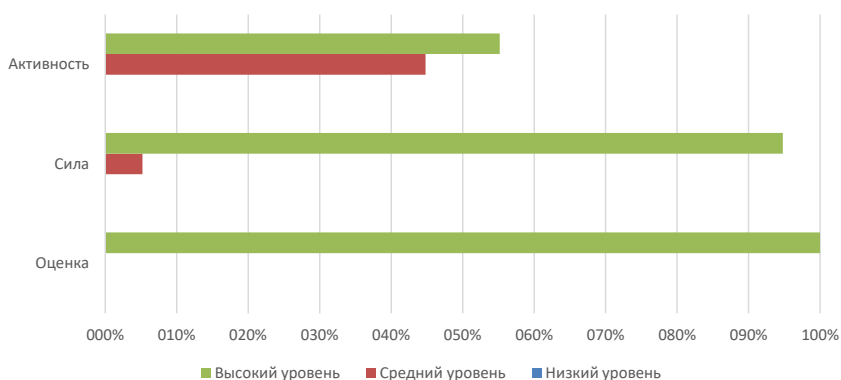


Рисунок 1 - Особенности идеального образа Я-профессионального

Можно отметить, что опрошенные студенты проявляют самопринятие, положительное самоотношение к себе как к профессионалу, но с позиции сформированности волевых качеств и активности относят себя к среднему уровню. Квадратичное отклонение между образом себя как профессионала и идеальным образом будущего учителя музыки позволяет говорить о том, что студенты прогнозируют вероятность достижения образа идеального Я-профессионального. При этом следует отметить, что студенты отмечают у себя недостаточное развитие волевых качеств, уверенности в себе, решительности и активности в сравнении с образом идеальным Я-профессиональным, оценивают себя несколько ниже, чем образ идеального учителя музыки (таблица 4, рисунок 2).

Таблица 4 – Особенности Я-профессионального у китайских студентов (в % от выборки)

	Оценка	Сила	Активность	Отклонение
Низкий уровень	0,0	0,0	0,0	1,5

Средний уровень	19,3	71,2	73,1	98,5
Высокий уровень	80,7	28,8	26,9	0,0

Для определения достоверности отличий между образом идеальным и образом реальным Я-профессиональным был использован критерий χ^2 - угловое преобразование Фишера. По результатам обработки данных с помощью математических методов можно сделать вывод о том, что отличия в оценке себя по параметрам принятия, силы и активности между идеальным образом и реальным образом Я-профессиональным достоверно значимы.

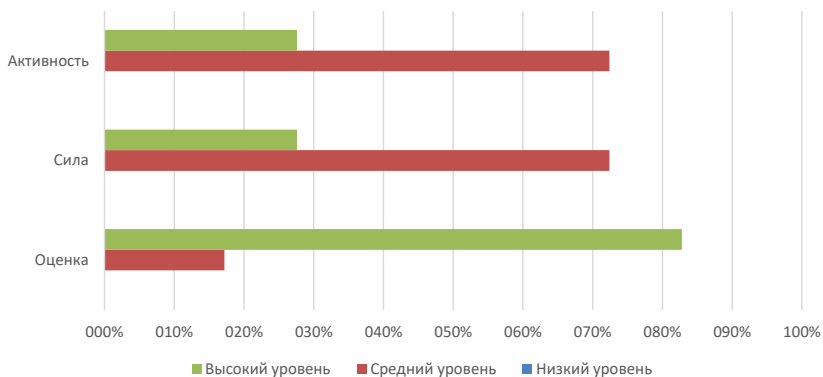


Рисунок 2 - Особенности образа Я-профессионального

То есть, образ идеального Я-профессионального музыканта в большей степени положительно оценивается, чем образ реального Я-профессионального опрошенных ($\chi^2=4,6$; $p \leq 0,01$). Также можно отметить, что доля опрошенных, которые отмечают у себя наличие уверенности и сформированности волевых качеств на высоком уровне, достоверно меньше доли опрошенных, отмечающих высокий уровень этих характеристик у идеального психолога (биолога) ($\chi^2=8,5$; $p \leq 0,01$). Образ идеального Я-профессионального достоверно отличается и по параметру «Активность», высокий уровень сформированности активной позиции в профессиональной деятельности в реальности достоверно ниже, чем предполагается в образе идеальном Я-профессиональном ($\chi^2=3,07$; $p \leq 0,01$).

Полученные результаты методики позволяют сделать вывод о высоком уровне сформированности Я-профессионального по факторам оценки (принятие себя как личности, осознание себя как носителя позитивных ценностей, социально желательных характеристик, удовлетворенность собой), силы (уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях) и активности (высокая активность, общительность, импульсивность). Можно отметить, что опрошенные проявляют самопринятие, положительное самоотношение к себе как к профессионалу, но с позиции сформированности волевых качеств и активности относят себя к среднему уровню.

Отличия в оценке себя по параметрам принятия, силы и активности между образом идеального Я-профессионального и образом реального Я-профессионального, достоверно выявлены по параметру «Активность», что говорит о наличии высокого уровня сформированности Я-профессионального у китайских студентов.

Результаты методик показали, что все китайские студенты – будущие учителя музыки Воронежского государственного педагогического университета, принявшие участие в исследовании, в своем большинстве обладают высокими и средними показателями степени выраженности такой характеристики, как Я-профессионального.

Таким образом, реализация контекстного подхода в формировании профессионального, нравственно-эстетического самоопределения обеспечивается:

– применением инновационных (информационных) технологий, форм, методов и средств обучения посредством которых удастся сформировать у китайских студентов положительное отношение к образовательной среде, достичь личностного включения в процесс обучения, реализовать внутреннюю активность по нахождению будущих смыслов профессиональной деятельности и нахождению смыслов в самом процессе профессионального самоопределения;

– взаимообусловленностью музыкальных культур разных народов и национальностей, предопределяющих межличностное взаимодействие субъектов образования на основе диалогичности музыкальных культур (обогащение национальной культуры; партнерское сотрудничество и сотворчество в процессе совместной музыкально-творческой деятельности; становлению музыкально-слушательской культуры);

– уважительным отношением к общечеловеческим ценностям; адаптации и направленности музыкально-педагогического образования на профессиональное и нравственно-эстетическое самоопределение китайских студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и педагогика / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 584 с.

2. Архангельская А. Л. О новом концептуальном подходе к обучению иностранных студентов научному стилю речи на этапе довузовского образования / А. Л. Архангельская, О. В. Жигунова, А. Г. Жиндаева. – Вестник РУДН, 2013. – № 3. – С. 70–77.

3. Вербицкий А. А. Теория контекстного обучения и воспитания как концептуальная основа системы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Антропоцентрические науки в образовании : монография по материалам VIII Международной научно-практической конференции 13-14 ноября 2018 года (Россия, Китай, Греция) — Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2018. – С. 7–13.

4. Джуринский А. Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе / А.Н. Джуринский // Образование и наука, 2011. – <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obrazovaniya-v-mnogonatsionalnom-sotsiume-rossii-i-na-zapade> (дата обращения: 22.03.2020).

5. Ильченко А. М. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: процесс, способность, результат / А. М. Ильченко // Молодой ученый. – 2017. – № 5. – С. 394–396.
6. Кобозева Н. Н. Социальное самочувствие как социологическая категория / Н. Н. Кобозева // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. – 2007. – № 50. – С. 117–122.
7. Крупец Я. Н. Социальное самочувствие как интегральный показатель адаптированности / Я. Н. Крупец // Социс. – 2004. – № 3. – С. 5-10.
8. Мазкина О.Б. К вопросу о формировании нравственной позиции студентов / И.Ф. Бережная, О.Б. Мазкина // Глобальный научный потенциал. – 2018. – № 10(91). – С. 8–12.
9. Мазкина О. Б. Диагностика сформированности нравственно-эстетического самоопределения китайских студентов в музыкально-образовательном процессе российского вуза / Мазкина О. Б., Петелин А. С., Чжун Фанцзян / Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2020. – 4(52). – С. 108-114.
10. Парыгин Б. Д. Общественное настроение / Б. Д. Парыгин. – Москва : Мысль, 1966. – 327 с.
11. Российское образование для иностранных граждан. – <http://www.russia.edu.ru/edu/inostr/why/>–(дата обращения: 18.03.2020).
12. Сурыгин А. И. Интегративный подход в подготовке иностранных студентов к обучению в российских вузах / А. И. Сурыгин // Научный вестник МГТУ ГА, 2006. – № 102. – С. 36–43.
13. Тощенко Ж. Т. Социальное настроение – феномен современной социологической теории и практики / Ж. Т. Тощенко // Социс. – 1998. – № 1. – С. 21–35.
14. Шумин Лян В чем специфика китайской культуры?/ Лян Шумин. – Проблемы Дальнего Востока. – 2004. – № 4. – С. 131-141.
15. Цзян Шанжун Экология оперного пения: к постановке вопроса / Е. П. Кабкова, Шанжун Цзян // Искусство и образование. – Москва, 2018. – № 5(115)18. – С. 149.
16. Mazkina O. B. Pedagogical Functions within the Educational / E. A. Levanova, O. B. Mazkina, M. V. Sleptsova, O. V. Khripunkova. – Process Revista Espacios. – 2018. – Vol. 39 (№43). – Pag. 22.

УДК 378

1.14 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА: РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Тарасюк Наталья Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков

Курский государственный университет

E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru

Машкина Наталья Павловна, преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики

Юго-Западный государственный университет

E-mail: mashkinanatasha@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается алгоритм обучения стратегиям профессионального общения студентов магистратуры направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Для современного педагога профессиональная коммуникация играет важнейшую роль. В связи с этим актуализируется значимость процесса овладения стратегиями профессионального общения. Данные стратегии необходимы будущему профильному специалисту, магистру педагогического образования не только для передачи информации, но и обеспечения эффективного взаимодействия в профессиональном коллективе. Автор дает оценку представленному алгоритму овладения стратегиями профессионального общения, исходя из выбранных критериев и показателей эффективности.

Ключевые слова: коммуникация; стратегии профессионального общения; магистр педагогического образования; алгоритм.

Важнейшей составляющей профессиональной подготовки магистров педагогического образования является обучение стратегиям профессионального общения, которые представляют собой важнейший инструмент образовательной деятельности педагогов. Стратегии профессионального общения – это совокупность запланированных говорящим и реализуемых в процессе общения этапов коммуникации, направленных на решение образовательных задач учебной, развивающей, воспитательной и познавательной направленности. Процесс формирования стратегий профессионального общения находится в тесной связи с формированием наиболее актуальных компетенций магистра педагогического образования, к данным компетенциям относятся следующие: УК-4 – способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия; ОПК-7 – способность планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений с целью решения актуальных задач в определенной образовательной области [8].

Требования нового ФГОС, а также социальный заказ на профильного специалиста с развитыми навыками профессиональной коммуникации обуславливают актуальность проблемы овладения стратегиями профессионального общения. Для успешного овладения данными стратегиями необходим отдельный алгоритм действий для каждой категории специалистов.

Проблемами теоретической разработки и применения стратегий профессионального общения занимались:

- 1) Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, П.В. Сысоев (методика);
- 2) Г.М. Андреева, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин (педагогика);
- 3) И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев (психология) [1, 1].

Тем не менее, в настоящее время существуют вопросы, связанные с особенностями реализации данного алгоритма в условиях подготовки магистров в сфере иноязычного педагогического образования. Реализация данного алгоритма предусматривает строгое соблюдение всех этапов его осуществления с учетом таких тенденций современного образования как: индивидуализация, дифференциация, интеграция и цифровизация.

Для оценки эффективности алгоритма были применены следующие методы:

- теоретический анализ,
- анкетирование,
- обобщение,
- метод математической статистики.

Процесс обучения будущего магистра направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование стратегиям профессионального общения следует строить, основываясь на адекватном алгоритме овладения необходимыми универсальными и общепрофессиональными компетенциями и ведущими видами деятельности будущего магистра вышеуказанного направления подготовки, к которым относятся педагогическая деятельность, методическая деятельность, проектировочная деятельность, культурно-просветительская деятельность и др.

Разработанный алгоритм основывается на системе этапов, направленных на определение эффективности ее реализации. Данную систему этапов можно представить следующим образом (Рис.1):

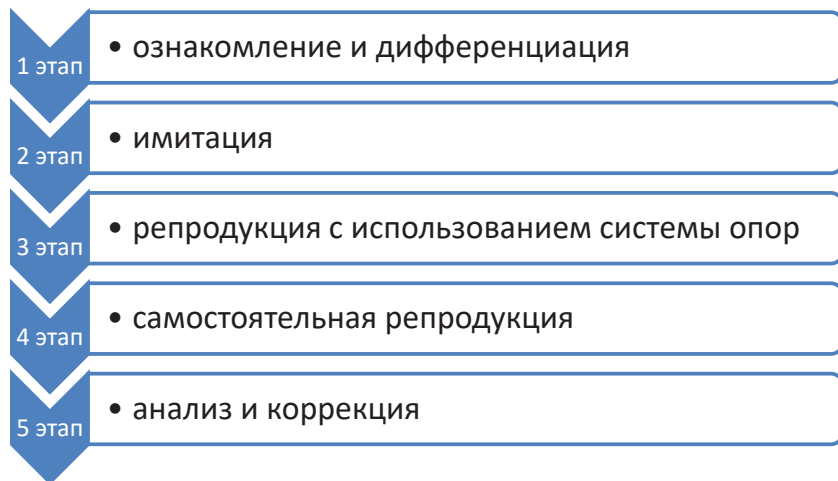


Рисунок 1 - Алгоритм обучения стратегиям профессионального общения у студентов магистратуры направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Первый этап, базируется на погружения будущих магистров в профессиональную среду общения педагогического образования. Восприятие и знакомство с культурой профессионального общения обеспечивает дифференциацию стратегий профессионального общения. Важную роль играет использование аутентичного материала, показывающего вариативность применения стратегий в профессиональной сфере деятельности.

Вторым этапом алгоритма является имитация. На данном этапе магистранты выполняют упражнения, направленные на воспроизведение коммуникативных ситуаций в профессиональной деятельности. Цель данных упражнений - ознакомление с коммуникативной структурой устного педагогического дискурса, в частности: механизмы побуждения к общению, стимулированию общения, его поддержанию и завершению.

На третьем репродукции с системой опор происходит отработка условно-речевых упражнений, которые направлены на развитие у студентов магистратуры умений проектировать устный педагогический дискурс.

Четвёртый этап, самостоятельная репродукция, нацелен на тренировку самостоятельного решения различных учебно-методических задач.

На завершающем этапе происходит анализ адекватности примененных стратегий и при необходимости их коррекция.

Для оценки вышеприведенного алгоритма были взяты следующие критерии и их показатели (Таблица 1).

Таблица 1 - Критерии и показатели уровня владения стратегиями профессионального общения студентами магистратуры. Педагогическое образование

Критерии	Показатели	Методы
Профессиональная мотивация	1) мотивация	Метод анкетирования
	2) ценностные ориентации	Методика М.Рокича
Знания	3) психолого-педагогические знания	Тестирование
	4) лингвистические и социокультурные знания	Тест на социокультурные и лингвистические знания
Деятельность	5) способность анализировать ситуации профессионального взаимодействия	Анализ видеоматериалов
	6) способность применять средств, обеспечивающих эффективную реализацию стратегий профессионального общения	Опытное обучение
Личностное развитие	7) способность применять стратегии для определения направления индивидуальной траектории личностного развития	Изучение историй успеха
	8) способность принимать стратегии для реализации индивидуальной траектории личностного развития	
Анализ	9) способность анализировать эффективность применения стратегий профессионального общения в собственной деятельности	Анализ видеоматериалов
	10) способность анализировать эффективность применения стратегий профессионального общения в деятельности коллег	Составление персональной дорожной карты

С целью определения уровня мотивации испытуемых к овладению стратегиями профессионального общения было применено анкетирование на определение наличия профессиональной мотивации и ценностных ориентаций.

С целью определения знаниевого критерия магистранты выполняли тесты, отражающие такие аспекты профессиональной подготовки будущими магистрами, как психолого-педагогический, лингвистический и социокультурный [7].

С целью определения деятельностного критерия магистрантам было предложено проанализировать и решить проблемные ситуации в процессе профессионального общения на основе учета лингвистических, социокультурных и психологических факторов.

С целью определения критерия личностного развития магистрантам было предложено спроектировать собственную индивидуальную траекторию собственного развития с перспективой личностного роста и представить способы ее реализации на период ближайших трех лет.

С целью определения аналитического критерия магистрантам было предложено проанализировать адекватность применения стратегий профессионального общения в собственной профессиональной деятельности и в профессиональной деятельности коллег.

Огромным образовательным потенциалом в плане реализации стратегий профессионального общения будущих магистров педагогического образования обладает контекстный подход, разработанный в рамках теории контекстного обучения А.А Вербицкого. Реализация контекстного обучения предусматривает погружение студентов в наиболее типичные ситуации профессионального общения, которые непосредственно связаны с наиболее значимыми видами деятельности будущих магистров педагогического иноязычного образования. Номенклатура и содержание данных ситуаций должна быть обусловлена наиболее актуальными проблемами современного иноязычного образования. Данные проблемы должны отражать в себе наиболее актуальные цели, задачи и потребности в сфере современного иноязычного образования. Контекстное обучение позволяет обеспечить эффективное соотнесение наиболее актуальных профессиональных проблем с наиболее эффективными методами, средствами и приемами их решения. Реализация стратегий профессионального общения в рамках контекстного обучения предусматривает учет «познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств и результатов будущей профессиональной деятельности» [2, 129] (Рис.2).



Рисунок.2 - Структура стратегий профессионального общения в рамках контекстного обучения.

Стратегии профессионального общения представляют собой комплексную структуру, которая отражает специфику будущей профессиональной деятельности магистров иноязычного педагогического образования, направленной на развитие личности обучающихся в процессе овладения знаниями, умениями, навыками и творческими способами реализации деятельности. Формирование стратегий на основе реализации контекстного обучения нацелена на постановку и решение задач в профессиональной деятельности будущего магистра и обладает образовательными и воспитательными возможностями [2].

Процесс обучения студентов магистратуры Педагогическое образование стратегиям профессионального общения на основе указанной методики и алгоритма способствует развитию таких умений, как:

- информационные (передача информации в устном и письменном виде исходя из целей и задач коммуникации);
- аналитические (проведение анализа результатов педагогической деятельности)
- коммуникативные (обеспечение взаимодействия субъектов образовательного процесса)
- диагностические (определение уровня развития необходимых способностей)

- проектировочные (проектирование образовательной деятельности на основе применения стратегий профессионального общения)

В рамках данного исследования было опрошено 50 студентов 1 и 2 курсов магистратуры Педагогическое образование. Большинство опрошенных магистрантов (90%) заявили, что владение стратегиями профессионального общения – неотъемлемая составляющая их будущей профессиональной деятельности. Тем не менее, 30% опрошенных высказали мнение, что овладение данными стратегиями происходит в метапредметной связи на практических занятиях. Абсолютно все опрошенные магистранты отметили у себя определенный уровень мотивации к овладению стратегиями профессионального общения. Для определения наиболее значимых ценностных ориентаций была применена методика М. Рокича [6]. Для определения уровня психолого-педагогических, лингвистических и социокультурных знаний магистранты было предложено пройти тестирование. Для определения способности анализировать проблемные ситуации магистрантам было предложено посмотреть видео-ролики на тему возможных проблем при коммуникации и обсудить их с преподавателем и обучающимися. Задание спроектировать собственную индивидуальную траекторию развития с перспективой личностного роста вызвало у испытуемых определенные трудности в связи с недостаточной подготовкой. Также было выявлено, что магистрантам легче оценивать и анализировать собственные примененные стратегии профессионального общения, чем других студентов.

Полученные в ходе проведенного исследования экспериментальные данные были обработаны статистическими методами на основе использования критерия χ^2 (хи-квадрат) [3, 96]. Точность применения данного критерия обуславливается наличием двух групп: контрольной и экспериментальной.

Расчет эмпирического значения критерия $\chi^2_{\text{эмп}}$ производится по следующей формуле [4, 52]:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = N * M * \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i} . \quad (1)$$

В данной формуле: N - количество испытуемых в экспериментальной группе; M - количество испытуемых в контрольной группе; L - количество уровней развития; n_i - число испытуемых в экспериментальной группе; m_i - число испытуемых в контрольной группе [4, 52], следовательно

N = 26;	n1 = 13	m1 = 12
M = 24;	n2 = 7	m2 = 9
L = 3;	n3 = 4	m3 = 5

Исходя из этого, получим:

$$\chi^2_{\text{emp}} = 24 * 26 * \left(\frac{\left(\frac{13}{24} - \frac{12}{26} \right)^2}{13+12} + \frac{\left(\frac{7}{24} - \frac{9}{26} \right)^2}{7+9} + \frac{\left(\frac{4}{24} - \frac{5}{26} \right)^2}{4+5} \right) = 0,32 \quad (2)$$

Таблица 2 - Показатели студентов магистратуры Педагогическое образование

Показатели	Контрольная группа (чел. / %)			Экспериментальная группа (чел. / %)			Chi-квадрат
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	
Уровень мотивации к овладению стратегиями профессионального общения и развития системы ценностей	13	7	4	12	9	5	0,32
	54%	29%	17%	46%	35%	19%	
Уровень психолого-педагогических, лингвистических и социокультурных знаний	12	8	4	14	7	5	0,25
	50%	33%	17%	54%	27%	19%	
Уровень эффективности собственного применения стратегий профессионального общения и оценка данного уровня у других студентов в коммуникативных ситуациях	13	7	4	12	9	5	0,32
	54%	29%	17%	46%	35%	19%	

Исходя из полученных результатов, можно оценить алгоритм обучения стратегиям профессионального общения студентов магистратуры направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование следующим образом:

1) этапы алгоритма соответствуют специфике цели задач обучения стратегиями профессионального общения;

2) условия реализации указанного алгоритма представляются адекватными и включают в себя: интеграция информационных и лингвистических средств, ознакомление с профессиональной средой, выполнение заданий, соответствующих целям, постоянная актуализация полученных знаний;

3) в качестве наиболее эффективных методов, которые могут быть использованы в реализации предлагаемого алгоритма являются метод

коммуникативного обучения иноязычному говорению (Е.И. Пассов) [5], диагностические методы и методы контроля на всех этапах реализации алгоритма;

4) критерии и показатели эффективности нуждаются в доработке, в частности критерий личностного развития, так как определение данного критерия затруднено недостаточным наличием средств;

5) методы, выбранные для проведения данного исследования достаточно эффективны и могут быть дополнены, как в теоретическом, так и в практическом направлении.

Следовательно, предложенный алгоритм можно считать эффективным для обучения стратегиям профессионального общения студентов магистратуры направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беседина Н.П. Теоретические аспекты исследования проблемы формирования стратегий профессионального общения в поликультурной среде будущих магистров педагогического образования. – «Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета». Выпуск 4 (48) от 13.12.2018г.

2. Вербицкий А.А., Ларионова А.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2009.

3. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы.. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

4. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследования (типовые случаи).– М.: Егвес, 2004. – 67 с.

5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.

6. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса. – 1973. – №5. – С. 20-28.

7. Слостенин В. А. Педагогика и психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений./ В.А. Слостенин, В.П. Каширин — М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 480 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) магистр) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797874/> (дата обращения – 20.11.20).

1.15 РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

*Дубовицкая Татьяна Дмитриевна, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии и дефектологии*

*Волошина Светлана Викторовна, аспирант кафедры психологии
и дефектологии*

Апарина Ирина Валерьевна, аспирант кафедры психологии и дефектологии

Сочинский государственный университет

E-mail: tatdm@mail.ru; svetlana@yandex.ru; aparina07@rambler.ru

Аннотация: теория контекстного образования представлена в статье применительно к условиям цифрового информационного пространства. Содержится описание технологии организации и создания информационно-образовательного квазиисследовательского видеоблогинга. Презентация фрагментов квазиисследовательской деятельности в сети-интернет значительно повышает мотивацию обучения у студентов, способствует успешному овладению понятийным аппаратом, необходимыми предметными и социальными знаниями и умениями, обеспечивает успешную самореализацию и самоутверждение обучающихся.

Ключевые слова: информационное пространство, информационно-образовательная среда, клиповое мышление, теория контекстного образования, квазиисследовательский видеоблогинг

Современное состояние образования (как общего, так и профессионального) характеризуется стремительным внедрением в него цифровых информационных технологий и необходимостью вхождения в широкое информационное пространство, в качестве основных компонентов которого выступают: «информационные ресурсы, средства информационного взаимодействия и информационная инфраструктура» [5].

Существующие на сегодняшний день понятия «информационно-образовательное пространство» [8], «информационно-образовательная среда» [7] также наполняются новым содержанием и осмыслением как новых возможностей, так и рисков. В связи с этим возникает два фундаментальных вопроса:

1) Какая теория обучения может служить основой образовательного процесса с применением цифровых информационных технологий?

2) Каким образом может быть обеспечена практическая реализация данной теории с применением цифровых информационных технологий?

Следует отметить, что оба вопроса находятся в теории и практики образования на начальном этапе своего решения. Это, в частности, следует из определения *информационно-образовательного пространства*, «как единого пространства, построенного с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, включающих расширенное дидактическое

обеспечение, которое обеспечивает становление у студента вуза синергетической системы компетенций для эффективного осуществления профессиональной деятельности в информационном обществе» [8, с.161]. И хотя авторы указывают на компоненты «информационно-образовательного пространства вуза», но психолого-педагогические теории и соответствующие им технологии их реализации при этом никак не заявлены.

В свою очередь *информационно-образовательная среда* определяется как «совокупность условий, реализуемых на базе информационных и коммуникационных технологий, направленных на осуществление образовательной деятельности, способствующей формированию профессионально значимых и социально важных качеств личности в условиях информатизации общества» [7, с.56]. Как видим, заявлены информационные и коммуникационные технологии, но их теоретическое обоснование также не представлено.

Следует отметить, что в сложившейся к сегодняшнему дню практике образовательного процесса вопрос о лежащих в его основе психолого-педагогических теориях постепенно стал уходить на второй план. Преподаватели и студенты интенсивно осваивают информационные технологии (в основном используя компьютер для быстрого поиска информации и ее новой компиляции), в то же время начиная понимать, что все не так просто обстоит с их применением в образовательном процессе.

Современные студенты активно взаимодействуют с информационным пространством, которое имеет многомерную структуру. Согласно В.Л. Гиричу и В.Н. Чуприной, *«информационное пространство – это совокупность информационных ресурсов и инфраструктур, которые составляют государственные и межгосударственные компьютерные сети, телекоммуникационные системы и сети общего пользования, иные трансграничные каналы передачи информации»* [4].

Особую значимость в жизни молодых людей приобретают различные социальные медиа в виде социальных сетей, ведения блогов и микроблогов, видеохостингов, фотохостингов и др., которые стали для молодежи основной площадкой межличностных коммуникаций. При этом в качестве одного из негативных следствий информационного пространства выступает *«клиповое мышление»*, характеризующееся, по мнению М.А. Купчинской, Н.В. Юдалевич [6, с.67], как визуальное, быстрое, поверхностное, с языковым минимализмом, речевой бедностью конкретное мышление «людей экрана». В отличие от «людей книги», которым свойственно понятийное мышление, способность «углубляться в информацию, находить и выделять существенные признаки в изучаемой предметной области». То есть модели восприятия и обработки информации изменились настолько, что игнорирование их особенностей ведет, порой, к проблемам педагогического характера.

Тем самым мы подошли ко второму вопросу, касающемуся форм и методов обучения, которые будут опираться на цифровые информационные технологии, но при этом позволяют избежать их недостатков.

Что касается первого вопроса, то в качестве теоретического основания цифровизации образовательного процесса может выступать **психолого-педагогическая теория контекстного образования**, разрабатываемая в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого и его учеников [1],[2],[3].

Одним из центральных моментов названной теории является движение «деятельности студента от собственно учебной к профессиональной», включающее последовательное включение студентов в следующие ее виды: «академическая учебная деятельность – квазипрофессиональная деятельность – учебно-профессиональная деятельность» [1]. Данное движение может осуществляться в любом направлении. Главное, чтобы это был полный цикл, охватывающий все виды деятельности, и направленный на формирование готовности к профессиональной деятельности в единстве всех ее трех главных сторон (понятийной, предметной, социальной).

Реализуя указанную теорию применительно к условиям цифрового информационно-образовательного пространства, мы опираемся на квазипрофессиональную деятельность как деятельность-посредник (по А.А. Вербицкому) между учебной деятельностью (академическое обучение) и учебно-профессиональной деятельностью (успешное прохождение производственной практики и защита дипломного проекта).

Одной из форм реализации квазипрофессиональной деятельности при изучении естественно-научных дисциплин выступает квазиисследовательская деятельность студентов.

Квазиисследование феноменологически во многом совпадает с классическим научным исследованием по форме, однако его пропедевтическая суть лежит вне поля подготовки к научно-исследовательской деятельности, и направлено большей частью на формирование профессиональной идентичности обучающихся посредством освоения прикладных предметных умений.

Квазиисследовательская деятельность студентов позволяет им овладеть следующими профессионально значимыми умениями, действиями и операциями:

– постановка цели и ее корректировка в соответствии с изменяющимися условиями;

– проведение исследования;

– контроль и оценка полученного результата.

В ходе квазиисследовательской деятельности студент фактически выступает как субъект профессиональной деятельности, способный к самостоятельному выполнению фрагментов профессиональной роли, мотивированный к профессиональному развитию, а также подготовленный к успешной предстоящей работе в период учебной производственной практики.

В связи с тем, что студенты владеют современными информационными технологиями, мы разработали и реализуем в образовательном процессе *технология создания информационно-обучающих видеоблогов квазиисследовательской деятельности студентов*.

Разработка и внедрение данной технологии связана с популярностью и широким распространением в цифровом информационном пространстве такого интернет-явления как «видеоблогинг», заключающийся «в создании и

выкладывании в сеть видеоматериалов на ту или иную тему» [9, с.1]. Это могут быть информационные, обучающие, развлекательные и др. видео, которые создаются с учетом требований сети и предполагаемого уровня компетентности подписчиков.

То есть, студенты в ходе совместной по форме деятельности конструируют фрагменты своей профессиональной деятельности, носящие характер квазиисследования, которые они сами снимают на видео и впоследствии выставляют в интернет-сети.

Важным мотивирующим фактором создания субъектом собственного видеоблога является получение обратной связи от подписчиков, существенно влияющее на самоощущение, самооценку автора контента, на его стремление совершенствовать этот процесс. Значимыми для автора являются такие показатели как:

- число просмотров,
- число пользователей, просмотревших или дочитавших пост,
- отметки позитивного отклика на представленный контент (в Facebook – «лайки», в Одноклассниках – «класс» и т.д.),
- количество комментариев и их тональность.

Представленные показатели находятся в прямой зависимости от ряда факторов. Прежде всего – изначальная, базовая популярность блогера, его «вес» в его малом внутрисетевом сообществе. Не менее значима наглядность, яркость и динамичность представляемого материала. Важно, чтобы контент был достаточно понятен потенциальным зрителям, то есть текстовое сопровождение обязательно должно в достаточной мере разъяснять происходящее на уровне, доступном человеку, не имеющему представления об узкоспециализированных терминах, аббревиатурах и явлениях, которые ему предлагаются к просмотру.

Для подавляющего большинства старшеклассников и студентов младших курсов их внутрисетевая самопрезентация крайне важна. Так как их возраст – это возраст переосмысления своих жизненных сценариев, а для обучающихся в организациях профессионального образования еще и первых кризисов формирования профессиональной идентичности, то большинство из них хотело бы представить себя своей группе общения в сети в новом качестве: не просто в виде вчерашнего школьника или студента, а в виде человека, обладающего уникальными, профессионально-значимыми умениями и качествами. Videоблогинг квазиисследовательской деятельности предоставляет им такую возможность.

Как показывает практика, преподавание по классической схеме, когда алгоритм, задается преподавателем, нередко приводит к формальному выполнению заданий, стандартизованному написанию отчета о проделанной работе и с заведомо известным, но подтвержденным опытным путем, результатом. При таком подходе обучающийся зачастую не мотивирован на овладение необходимыми компетенциями, не встраивается в активную работы по поиску информации и ее преподнесению другим; преподавателю, в свою очередь, трудно переключиться с инструктивного и репродуктивного типа передачи

знаний на деятельностный подход, предполагающий самостоятельное добывание их учеником.

В квазиисследовательском видеоблогинге итоговым продуктом работы выступает не письменный формализованный отчет, а видеопродукт, потенциально пригодный для использования в качестве пользовательского контента в любой из выбранных самим учеником социальных сетей.

Видеоблогинг квазиисследовательской деятельности позволяет на новом уровне решить широкий круг задач, связанных с тем, чтобы:

научить студента самостоятельно формулировать проблему;

самостоятельно искать пути ее решения путем актуализации большого объема знаний о конкретном предмете и их применения в иных условиях, с иными объектами;

организовать совместную работу в подгруппе по записи на видео проведение квазиисследования (мини эксперимента);

отслеживать и интерпретировать полученный результат в виде внимания подписчиков видеоблога.

Презентация себя в видеофрагментах квазиисследовательской деятельности осуществляется в условиях высокой конкуренции за внимание подписчиков в информационном потоке интернет-контента. Именно эта коммуникационная доминанта становится для многих первым мотивирующим фактором к предмету исследования и предполагаемой к выполнению работы. Кроме того, это и путь получения возможности генерирования уникального видеоконтента, который потенциально способен представить человека (студента, школьника) вне привычных социальных ролей, тем самым самореализоваться и конструктивно самоутвердиться.

Создание квазиисследовательского видеоблогинга в нашей работе реализовано прежде всего в преподавании предметов естественнонаучного цикла, таких как химия, физика, биология. Яркие химические опыты, зрелищные физические эксперименты, опыты в биологии дают плодородную почву для создания видеороликов и привлечения к ним внимания многочисленных зрителей. Накопленный нами опыт организации такой формы учебного процесса позволяет обозначить следующие рекомендации. Технология видеоблогинга квазиисследовательской (квазиучебной/квазипрофессиональной) деятельности студентов включает следующие этапы.

Первый этап: организационно-мотивирующий.

Предложение преподавателя «снять видеоролик для соцсетей» вызывает, как правило, активный интерес и не требует дополнительной стимуляции.

Первичное объявление темы будущего видеоролика лучше давать не в виде подробного разъясняющего материала или сценария, а в виде изложения темы эксперимента в сжатой форме, без подробной аргументации и без детальных теоретических рассуждений. Например, в химии такой синопсис, может выглядеть как «Проведение качественных реакций на анионы первой аналитической группы с экспериментальным получением типичного белого творожистого осадка». Как правило, этого достаточно даже если теоретические занятия по данной теме еще не проводились. Краткое описание предстоящей

работы удобнее всего выдать в распечатанном виде, сформулировав темы на отдельных листах, которые ученики смогут забрать с собой.

Обучающимся предлагается разбиться на рабочие группы по 4-6 человек. В большинстве случаев разделение идет на основании личных симпатий, но и академическая успеваемость играет определенную роль. На начальном этапе внедрения квазисследовательского видеоблогинга при изучении естественнонаучных дисциплин у преподавателя могут быть опасения, что в группе полностью включен в работу, в том числе по добыванию информации и знаний, только один человек. Однако, как показывает практика, это далеко не так. Обучающиеся достаточно хорошо представляют важность всех аспектов видеоконтента: и качества съемки, и создаваемого антуража, и «уверенности» в кадре человека, который будет «лицом» эксперимента, и, что немаловажно, они прекрасно знакомы со своей аудиторией в социальных сетях, ее ожиданиями и приемами, которые могут ее заинтересовать, а также оценивают уровень готовности этой аудитории воспринять информацию, которая будет содержаться в генерируемом контенте.

На основании этого понимания внутри группы происходит самостоятельное распределение рабочих ролей на период проведения подготовки, проведения эксперимента и съемки, монтажа и презентации ролика в виде блога в сети. Данный процесс не требует вмешательства, контроля, направления со стороны педагога. Свою заинтересованность в происходящем, равнодушное отношение к формированию групп педагог на этом этапе может продемонстрировать, дав совет, например, в качестве «лица в кадре», демонстрирующего эксперимент в роли своеобразного «ученого-профессионала», попробовать двоих человек в режиме диалога или поочередного высказывания. Нередко студенты, показывающие не самую лучшую успеваемость, имеют опыт «как держаться в кадре», нарабатанный при съемках «сторис» инстаграма и роликов Тик-Ток. Они могут демонстративно «стесняться» занять роль «экспериментатора», но даже если они первоначально категорически откажутся, интерес к этой работе, в том числе основанный и на наблюдении за другими, исполнявшими роль, будет достаточен для того, чтобы материал учебного предмета был получен и закреплен.

Как правило, уже на стадии распределения ролей приходит понимание необходимости не только «снять красиво», но и сделать текстовую часть контента, во-первых, не противоречащей именно научным данным, во-вторых понятной для широкого круга пользователей сети интернет. Это сложно и требует от участника группы, который возьмется за формирование текстовой части видеоролика, глубокой теоретической проработки темы. Роль «мозгового центра» достается достаточно сильным в академическом плане ученикам. Именно у них оказывается лист задания, и на этом этапе группа возлагает ответственность за качественно проведенные научные изыскания по теме на него.

Второй этап – когнитивный (научно-исследовательский).

При построении работы в виде традиционной лабораторной работы, обучающиеся подчас формализовано подходят к формированию собственно содержательной части исследования. Популярностью пользуются такие приемы

повышения «похожести на исследование», как попытки использовать наукообразный язык и максимальное количество терминов, смысл которых не всегда до конца ясен самим «исследователям».

Для создания квазиисследовательского видеоблога требуется краткий и емкий рассказ о проводимом и показываемом исследовании, доступный для понимания широкому кругу пользователей сети интернет, не имеющих, как правило, базовых понятий о процессе.

Тем самым обучающиеся овладевают навыком творчески актуализировать под конкретные цели известные способы действия и предоставления результатов. Необходимость этого «перевода» с языка исследования и учебной литературы на язык, который будет понятен и интересен пользователям социальных сетей, очень хорошо понимается обучающимися без дополнительного акцентирования со стороны преподавателя. Поэтому первоначальный текст, подготовленный учениками достаточного уровня исходной подготовки, в ходе подготовки к съемкам существенно изменяется в сторону разъяснения тех или иных процессов и терминов, которые при классическом «отчетном» ходе исследования остались бы в пассивной части восприятия.

Написание на основе первоначального «научного» текста сценария с распределением реплик между снимающимися в кадре, подготовка «телетекста» — подсказок для ведущих сопровождаются многократным проговариванием самых важных и непростых для понимания и запоминания терминов и мануалов. Активная работа с источниками, выяснение полного значения употребляемой терминологии, формулирование и переформулирование текстов озвучки ролика затрагивает не только «активистов». Работа идет внутри «съёмочной группы», часто в работу включаются члены других команд, а роль преподавателя — минимальна.

Заявляемое преподавателем в мотивирующей части работы смещение фокуса с цели, понимаемой обучающимися как «предоставить формализованный отчет о проведенной работе» на «снять уникальный контент для личного пользования», позволяет ученику реализовать себя одновременно и в качестве субъекта учебной деятельности, и в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Третий этап – операционно-деятельностный.

Работа с литературными и иными источниками подготавливает базу для осознанного, а потому проходящего с большим обучающим эффектом выполнения исследования. На этом этапе реализуется само исследование и осуществляется его съемка по ранее подготовленному сценарию.

На этом этапе преподавателю необходимо внести коррективы, такие как: исправить, при необходимости, фактические ошибки, показать пример правильной манипуляции инструментами и оборудованием, подсказать, что финальной фразой ролика должно быть резюме: что было сделано в натурной части эксперимента, какие результаты получены и о чем они свидетельствуют. Реже требуется корректировка текста с целью сократить его без потери смыслового содержания. Так или иначе педагогу желательно прочесть вслух в аудитории предлагаемый текст. Это мобилизует группы, которые только будут

готовиться к съемкам, заставляет тщательно подходить к его оформлению и формулированию.

В результате этих действий студенты, которые испытывают определенные трудности с самостоятельной работой с большими блоками информации, достаточными для самостоятельного формулирования алгоритма исследования и его съемки, к моменту старта съемочного процесса корректируют сценарное описание эксперимента, уясняют его ход, приходят к пониманию ожидаемых результатов и причин получения именно этих эффектов.

К моменту съемки, как правило, становится очевидным, что ведущим необходим своего рода «телетекст» – подсказки реплик. Они пишутся (выписываются из сценария) крупно и разборчиво на отдельных листах. Эта часть работы выполняется обучающимися, несколько инертно включающимися в работу, требующую мобильности и подвижности. В результате транскрибирования, когда все используемые формулы, аббревиатуры, сокращения переписываются в развернутую форму и при необходимости уточняются в своем значении. Осуществляется активное взаимодействие с группой обучающихся, до этого редко проявлявших инициативу и самостоятельность.

Так как съемки идут в присутствии других учеников класса или учебной подгруппы, то все присутствующие в аудитории получают четко сформулированную, глубоко проработанную и подкрепленную наглядностью, проводимого на их глазах исследования, информацию.

Видеозапись квазиисследования, распределение технических ролей, монтаж ролика проходят без участия преподавателя и с успехом вводят в орбиту активной деятельности большую часть присутствующих в аудитории.

При необходимости, после проведения съемок, можно предложить обучающимся оформить проведенное исследование в виде формализованного отчета в классической схеме: формулировка темы исследования (она соответствует названию снятого ролика), определение целей и задач, формирование списка используемых приборов и материалов, описание хода работ, фиксация полученных результатов, их интерпретация и выводы. Ввиду глубокой вовлеченности в процесс и командности работы, группы легко справляются с этой задачей.

Съёмочные группы, позже приступающие к процессу съемки, довольно часто начинают оформление отчета по собственной инициативе после первого же предложения со стороны преподавателя до старта самих съемок и к квазиисследованию приходят не только готовыми теоретически, но и с заданием прикладного характера. Эти группы начинают с большим вниманием относиться к позиционированию ведущих в кадре в роли экспертов, подбирают лучшие ракурсы, прорабатывают игровую часть будущего видеоконтента. Главное, они осваивают навык учиться не только в ходе собственной непосредственной деятельности, но при благожелательном наблюдении за партнерами по группе.

При этом преподаватель выступает не столько носителем и трансформатором научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Четвертый этап – оценочно-рефлексивный.

Для молодежи сегодня крайне важна персональная оценка со стороны общества. В виду существенной перестройки социально-коммуникативной среды современных старших школьников и студентов, обратная связь от интернет-сообщества для обучающихся не меньше важна, чем оценки преподавателей, родителей, одноклассников и одноклассников. Более того, образ, который каждый пользователь строит внутри сетевого общения, сказывается на его поведении офлайн. Значение оценки сетевых сообществ для студентов нарастает.

Сетевые сообщества представляют собой специфическую форму социальности, характеризующуюся особенным разделением ролевых функций, а также четко регламентированным порядком статусных отношений. При этом виртуальные интернет-сообщества представляют собой не что иное, как сообщества реальных людей, использующих интернет как площадку для коммуникации. Статусность, совокупность постоянных параметров коммуникации индивида и его положение относительно других участников являются особенностью интернет-комьюнити и отражением его самопрезентации.

Безусловно, интернет и социальные сети — зона повышенного риска. Размещенная информация может быть использована против блогера, оценки могут носить уничижительный, оскорбительный характер, информация может быть использована для причинения вреда блогеру. Но видеоблогинг квазиисследований позволяет студентам позиционировать себя как носителей уникальной информации, резко повышая их авторитет внутри значимой для них сетевой группы. Кроме того, основным правилам внутрисетевой безопасности современные обучающиеся как правило следуют без напоминания со стороны преподавателей и родителей.

Видеоблогинг своей деятельности как профессионала, эксперта позволяет совершить качественный переход в приоритетном выборе сетевого контента. Наблюдая за съемками блогов других команд класса или группы, учащиеся получают информацию о предмете снятого эксперимента, в дальнейшем они с интересом смотрят блоги других команд, повторяя и закрепляя изученный материал, в сжатой форме представленный в блогах. Это уводит от развлекательного контента, заставляет смотреть и воспринимать информацию познавательного, развивающего характера. Сравнение своей работы с блогами других учеников развивает навыки адекватной самооценки.

В заключении статьи отметим следующее. Включение студентов в создание видеоблогинга квазиисследовательской деятельности позволяет преодолеть риски цифрового обучения, на которые указывает А.А. Вербицкий: риск деградации речи и мышления, а также риск деградации функции воспитания, включая проблемы формирования «социальной компетентности, гражданской позиции и нравственного облика» [1, с.4]. Подготовка материалов блога, видеозапись квазиисследования, деловой или ролевой игры (как форм квазипрофессиональной деятельности) требуют осознанности, высокой включенности в образовательный процесс со стороны обучающихся. В современном образовательном пространстве постулирован переход от парадигмы «овладение знаниями» к компетентностной модели. Вербальное воспроизведение

изученного материала явно недостаточно в качестве маркера овладения содержанием учебной дисциплины. Важны мотивация и развитая способность и применять полученные знания на практике. Возможность сформировать и продемонстрировать эту способность и предоставляет видеоблогинг. При таком построении образовательного процесса квазиисследовательская деятельность обучающихся способствует формированию устойчивого интереса к изучаемому предмету, позволяя включить обучающегося в сценарий активного усвоения теоретических основ образовательного курса и обеспечить векторность этого сценария со стороны преподавателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». – 2019. – №1(6). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019/
2. Вербицкий А.А. Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. М.: Редакционно-издательский центр «Альфа», 2003. – 80 с.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010.
4. Гирич В.Л., Чуприна В.Н. Глобальное информационное пространство и проблема доступа к мировым информационным ресурсам [Электронный ресурс] // Российская государственная библиотека. – URL: http://www.rsl.ru/upload/mba2007/mba2007_05.pdf (дата обращения 30.03.2021).
5. Информационное пространство/ Словарь бизнес-терминов. Режим доступа: <https://rus-business-terms.slovaronline.com/7429>
6. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. №3. С.66-70.
7. Мочан И.Н. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения // Электротехнические системы и комплексы. 2015. №3(28). С.55-58.
8. Никитина Е.Ю., Курносова С.А. Информационно-образовательное пространство подготовки компетентного выпускника // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2012. №4. С.148-162.
9. Текутьева И.А. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга // Медиасреда, 2016. Режим доступа: <file:///C:/Users/Татьяна/Downloads/zhanrovo-tematicheskaya-klassifikatsiya-videobloginga.pdf>.

1.16 КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Овчинникова Александра Жоресовна, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры дошкольного и начального образования
Липецкий государственный педагогический университет имени
П.П. Семенова-Тян-Шанского
E-mail: dok [54@mail.ru](mailto:dok_54@mail.ru)*

Аннотация: в статье раскрывается значимость проблемы использования контекстного подхода к организации научно-исследовательской деятельности студентов, определяются теоретические основания данного подхода: принципы, виды деятельности (учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная), модели и технологии; описывается использование модульной программы. Статья предназначена для преподавателей, аспирантов и работников просвещения.

Ключевые слова: контекстный подход, научно-исследовательская деятельность, студенты высшей школы.

Современные социально-экономические условия, связанные с модернизацией образования, вносят новые изменения в содержание педагогического образования высшей школы. Возникает потребность в осуществлении качественно иной научно-исследовательской деятельности, требующей владения инновационными формами, обеспечивающими глубокие общекультурные и профессиональные компетенции; умения грамотно осуществлять критический анализ, убедительно аргументировать свою точку зрения, чётко выстраивать логику изложения теоретического и эмпирического материала, а также организовывать исследовательскую деятельность учащихся. По мнению В. А. Сластенина, данный вид деятельности должен быть направлен на «обеспечение постоянной интеллектуальной активности будущих учителей и специфической творческой познавательной мотивации, которая выступает регулирующим фактором процесса решения педагогических задач [4, с.3].

Проблема организации научно-исследовательской деятельности в теории педагогики получила освещение в исследованиях Р. Атаханова, Н. М. Борытко, В. И. Загвязинского, А. В. Моложавенко и других.

Однако в практике высшей школы наблюдается иная ситуация. Анализ социологических исследований, проведённый в Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тян-Шанского в 2020 году (128 студентов) показал, что 45% респондентов испытывают затруднения при самостоятельном определении методологического аппарата исследования и решении научно-исследовательских задач; 29% не используют математические методы обработки данных; 26% не умеют правильно интерпретировать эмпирические данные.

67,3% от общего числа респондентов (f 128 студентов) не умеют логически выстраивать теоретический материал, выделять существенные признаки понятия и классифицировать их, чётко аргументировать свою точку зрения, анализировать, обобщать и выделять главное в работе с основными категориями методологии. 33% испытывают затруднения в написании статьи, составлении аннотации, рецензии. Эти студенты не всегда грамотно осуществляют исследовательские проекты с детьми младшего школьного возраста. Наблюдаются определённые трудности в реализации базовых форм деятельности студентов (учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной) в научно-исследовательском процессе.

Такое понимание проблемы требует использования контекстного подхода к организации исследовательской деятельности студентов высшей школы. Данный подход позволяет разрешить противоречия между; а) между содержанием и результатом подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности; б) познавательной мотивацией и переработкой полученной информации (контекста) на практике; в) профессиональной и исследовательской деятельностью в соответствие с педагогической технологией; г) творческой активностью и технологизацией процесса обучения студентов. Всё это позволяет разработать содержательные и структурные компоненты, обеспечивающие высокое качество подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности.

Цель данной работы: определить особенности использования контекстного подхода к организации научно-исследовательской деятельности студентов.

Достижение данной цели осуществлялось в Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тян-Шанского на кафедре дошкольного и начального образования. Оно предполагало решение следующих **задач**:

1. Усиление теоретической подготовки студентов, позволяющей овладеть способами организации научной деятельности на основе модульной системы обучения.

2. Усиление организации квазипрофессиональной деятельности обучающихся.

3. Формирование исследовательских компетенций на основе учебно-профессиональной деятельности с использованием сетевого взаимодействия.

Решение этих задач требуют обращения к смысловой многозначности понятия «научно-исследовательская деятельность». Её содержание и сущность, разработанные зарубежными (Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик, С. Френе) и отечественными (Н.М. Борытко, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.В. Краевский, и др.) учёными, базируются на стремлении личности к самостоятельному познанию картины мира.

Научно-исследовательская деятельность студентов включает следующие **элементы**: выделение предмета исследования, постановку проблемы (что и зачем необходимо исследовать); определение целей и задач исследования; выдвижение гипотез относительно решения поставленной проблемы или проблемной задачи; выбор методов исследования; планирование исследовательской деятельности;

реализация методик для достижения цели; анализ и обобщение полученных результатов, подготовка и защита итогового продукта.

На основе этих элементов происходит развитие различных свойств 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; конструктивностью, обеспечивающей прогнозирование, и проектирование исследовательского проекта.

Особое значение в содержании научно-исследовательской деятельности имеет контекстный подход, обеспечивающий условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную.

В его основе лежит контекстное обучение, которое В. В. Вербицкий определяет как обучение, в котором «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» [1, с.5].

Теоретическое осмысление данных положений позволяет решить *первую задачу* – усиление теоретической подготовки студентов, позволяющей овладеть способами организации научной деятельности на основе модульной системы обучения. Её реализация осуществляется на разных уровнях методологического знания: общенаучном, конкретно-научном, технологическом в соответствии с задачами исследования.

Общенаучный уровень подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности представлен контекстным подходом, который опирается на *три источника теории и технологии*: 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 [1, с.6]. Внешним контекстом, по мнению А. А. Вербицкого и Э.П. Комаровой, выступают при этом теоретическое содержание и технологии профессиональной деятельности специалиста; внутренним – особенности и потенциал личности студента и педагога (слушателя и преподавателя), актуализирующиеся в процессе их межличностного взаимодействия и диалогического общения [1; 3].

Основное содержание данных источников разрабатывается на основе принципов: 1) психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; 2) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности; 3) проблемности содержания обучения и процесса его развёртывания в образовательном процессе; ведущей роли совместной деятельности межличностного взаимодействия и диалогового общения студентов образовательного процесса; 4) принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

открытости [1]. Эти принципы реализуются в базовых формах деятельности: учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной.

Опираясь на основные положения контекстного подхода, научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается нами как *синтез учебной, научно-организационной (квазипрофессиональной) и практической (учебно-профессиональной) форм деятельности.*

Конкретно-научный уровень реализации контекстного подхода к организации научно-исследовательской деятельности студентов определяется направленностью на формирование методологической грамотности студентов, умений планировать и осуществлять исследование в зависимости от логики познания в учебной деятельности. Он связан с теоретическим раскрытием и углублением содержания модульной системы образования студентов, её структуры, обеспечивающей последовательность исследовательских мероприятий, объединённых в тематические целостные разделы или блоки. Это позволяет целенаправленно реализовать принципы контекстного подхода и осуществлять подготовку студентов к научно-исследовательской деятельности.

Каждый модуль является теоретической единицей, нацеленной на формирование определённого набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога. Так модуль «Основы научно-исследовательской работы», по направлению «Педагогическое образование», по профилю подготовки: «Начальное и дошкольное образование» определяется содержанием научно-исследовательских дисциплин базовой, вариативной частей образовательной программы «Методология и методика научных исследований», «Теория аргументации в исследовательской деятельности», «Методика организации опытно-экспериментальной работы». В соответствии с задачами исследования модуль имеет следующую *структуру*: дисциплины: общенаучного и профессионального циклов, базовой и вариативной частей, дисциплины по выбору, фонд оценочных средств, базовые педагогические компетентности, компетенции (знать, уметь владеть) индикаторы.

Студент самостоятельно усваивает темы, связанные с основными стратегиями современного образования, методологической культурой исследователя, категориально-понятийным аппаратом методологии, логикой организации педагогического исследования; аргументацией, моделированием и проектированием опытно-экспериментальной работы.

Учебная деятельность студентов при формировании компетенций включает в себя обсуждение проблем обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста (работа в фокус-группах); подготовку конспектов занятий и уроков по теме исследования, составление профессиограммы. Ведущей здесь является семиотическая модель, связанная со смысловой стороной информации.

Решение **второй задачи** – *усиление организации квазипрофессиональной деятельности обучающихся* – связано с **технологическим уровнем** научного знания, который предполагает разработку технологии организации научно-исследовательской деятельности студентов, включающей в себя методы, формы, средства и результат. Контекстный подход осуществляется на основе квазипрофессиональной деятельности, которая предполагает формирование

умений разрабатывать структуру исследовательских проектов; грамотно формулировать научный аппарат исследования; использовать теоретические, эмпирические и математические методы исследования на практике.

Студентам предлагается:

а) разработать программу диагностики констатирующего эксперимента, включающую в себя критерии, показатели, методики, шкалу оценок и уровни сформированности изучаемого качества по проблеме ВКР. Акцент делается на практическую, исследовательскую и творческую и рефлексивную виды деятельности;

б) разработать различные виды наблюдения и оформить протокол наблюдения;

в) разработать модульную программу формирующего эксперимента. Реализация технологии организации научно-исследовательской деятельности студентов предусматривает как стандартные, так и активные формы (например, проектная технология, деловые игры, тренинги, вебинары) и методы (контрольно-рефлексивный анализ, брейнстромлинг (мозговой штурм), кейс-метод). Э. П. Комарова предлагает использовать также дебаты [3].

Остановимся подробнее на некоторых исследовательских технологиях, реализуемых в *квазипрофессиональной деятельности* студентов.

Технология проблемного обучения студентов (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин) связана с организацией практических занятий, основанных на проблемных ситуациях, позволяющих студентам осуществлять активную самостоятельную деятельность, результатом которой является развитие мыслительных способностей и творческое овладение исследовательскими компетенциями. На занятиях используются следующие виды проблемных ситуаций, связанных с разрешением противоречий между известным и неизвестным, формальными и научными знаниями, привычным и необычным, фантазией и действительностью; столкновение различных точек зрения, рассмотрение явления с различных позиций (например, учителя, ребёнка, родителя, завуча, директора школы).

Структурными компонентами данной технологии являются: анализ проблемного задания, вычленение проблемы, выдвижение возможных предположений, решение проблемы и доказательство выдвинутых гипотез, проверка правильности решения. Акцент делается на проблемные, частично-поисковые и исследовательские методы обучения.

Проектные технологии предполагают организацию активной самостоятельной *квазипрофессиональной деятельности* студентов, направленной на формирование личностных результатов, умений самостоятельно и творчески организовывать исследовательскую работу. Нами используются следующие виды проектов: 1) краткосрочные (одни-два занятия), среднесрочные (одна-две темы) и долгосрочные (полугодовые); 2) индивидуальные, парные, групповые и коллективные; 3) исследовательские, игровые, творческие, практико-ориентированные.

В процессе использования проектных технологий мы использовали три группы методов, предложенных Н. Ф. Яковлевой: Первая группа методов связана

с новыми парадоксальными решениями, в частности, «инверсия», «мозговая атака», «карикатура». Вторая группа методов направлена на пересмотр постановки задачи. Например, «наводящая задача-аналог», «наводящие вопросы» «изменение формулировки задач», «перечень недостатков». Третья группа предполагает использование творческих методов проектирования: «анalogии», «ассоциации», «эвристическое комбинирование» и др. [5].

ТРИЗ-технология – теория решения изобретательских задач (Г.С. Альтшуллер) решает следующие задачи: 1) целенаправленное развитие навыков системного мышления и творческого воображения; 2) обучение способам решения творческих задач, организации коллективной познавательной деятельности магистрантов; 3) формирование мышления, не скованного стереотипами. Она включает следующие этапы: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, саморегуляцию, оценку и рефлексию. Примером использования данной технологии являются задания на развитие ассоциативности, например, составление загадки по ассоциативным признакам, включающим сравнения: как..., словно..., будто....; или характеризующие действия объекта; сочинение сказки; недописанное предложение.

Результат определяется количественной и качественной оценкой сформированных компетенций и осуществляется на основе оценочных средств текущей, промежуточной и итоговой аттестаций, разработанной преподавателями.

Текущая аттестация по дисциплинам модуля «Основа научно-исследовательской работы» связана с проверкой и анализом эссе «Педагогические трудности работы над проектом младших школьников», «Взгляд в будущее: современные методы оценивания»; доклады с презентацией по темам: «Эмпирические методы исследования», «Современные подходы к квалитетрии», последующим обсуждением проблем в фокус-группа и другие.

Промежуточная аттестация включает в себя опрос, тестирование, коллоквиум, письменный контроль.

Одной из современных форм оценивания студентов во время *промежуточной аттестации* является *портфолио* (от лат. «port» – хранилище и «folium» – лист), представляющее собой способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в период его обучения в разных видах деятельности. Оно используется студентами для мониторинга и рефлексии своей научно-исследовательской деятельности. Виды портфолио выполняют различные функции. Так, портфолио документации хранит информацию, необходимую для исследования; презентационное портфолио демонстрирует достижения собственной научно-исследовательской деятельности студента; портфолио процесса показывает динамику достижения цели, проблемное портфолио позволяет выявить динамику возникающих проблем в определённых видах деятельности. Портфолио оценивается по 5-балльной системе: отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно очень плохо в соответствии с разработанными уровнями.

Другой формой оценивания является *мониторинг* результатов научно-исследовательской деятельности студентов, позволяющий сопоставить внешние

и внутренние оценки. В дистанционном обучении используются специализированные серверы, в частности, *оценкомапетенций. рф*, проведение промежуточных аттестаций. В Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тян-Шанского оценивание осуществляется по 100-балльной системе. 40 баллов является допуском к экзамену или зачету, 10 баллов – премиальные, даются за посещение студентами лекций и семинаров; до 55 баллов ставится «неудовлетворительно» с 56 баллов до 75 баллов – удовлетворительно, с 76 до 85 баллов – хорошо; с 86 до 100 баллов – отлично. В результате промежуточной аттестации складывается оценка, которая может оказать влияние на конечный результат.

Формирующее оценивание основано на осознании студентом того, что именно получилось хорошо, а что нуждается в улучшении. Здесь методы самооценки сопоставляются с консультацией преподавателя. Е. Н. Землянская предлагает следующие инструменты формирующего оценивания: *силлабус, балльно-рейтинговое оценивание, прогностическое оценивание, уровневое и критериальное оценивание, составление карт понятий, которые используются для различных задач осмысления научно-методической литературы, статей, лекций, рефератов [2].*

Итоговый контроль предусматривает такие формы, как зачёт, экзамен, проходивший в стандартной форме, в виде тестов и кейсов.

Решение *третьей задачи* связано с *формированием исследовательских компетенций на основе учебно-профессиональной деятельности с использованием сетевого взаимодействия.*

С позиций контекстного подхода решение третьей задачи основано на социальной модели и связано с видами производственных практик (внешних, внутренних, производственных, научно-исследовательских), которые проводятся на базе образовательных организаций, начиная со второго семестра. Они позволяют реализовать индивидуальные образовательные маршруты студентов при подготовке к курсовым и выпускным квалификационным работам и осуществлять индивидуальные образовательные маршруты студентов в работе с детьми дошкольного или младшего школьного возраста, преподавателями и руководителями практик.

Пилотажными площадками по проведению практик являются дошкольные образовательные учреждения, школы и гимназии г. Липецка и Липецкой области. Они отвечают следующим требованиям по освоению профессиональных и исследовательских компетенций: 1) воспитатели, учителя и супервизоры имеют высшую квалификацию; 2) заведующие ДОУ, директора школ заинтересованы в подготовке квалифицированных специалистов, владеющих навыками научно-исследовательской деятельности; 3) имеется хорошая материально-техническая база; 4) осуществляется сетевое взаимодействие ДОУ, школ и университета; 5) субъекты образовательного процесса владеют современными информационными и цифровыми технологиями.

Использование учебно-профессиональной деятельности в различных видах практик способствует освоению методик и техник рационального и эффективного поиска новых знаний; развитию навыков научно-поисковой, творческой и

исследовательской деятельности, обработке информации, её интерпретации и приобретению практического опыта научной и аналитической деятельности.

Решение третьей задачи предполагает также формирование исследовательских компетенций на основе сетевого взаимодействия, которое включает в себя самостоятельную поисковую и рефлексивную деятельность бакалавров и магистрантов. Сетевое взаимодействие в организации научно-исследовательской работы студентов имеет следующие особенности: 1) объединяющая цель, основанная на заинтересованности участников образовательного процесса в использовании информационных ресурсов сети; 2) множественность уровней взаимодействия всех субъектов образовательного процесса; 3) эффективная проверка сформированных умений.

Сетевое взаимодействие включает в себя создание информационной среды и личных информационных пространств, в которых фиксируется план, ход, результаты практической деятельности. *Имея логин и пароль*, преподаватели университета входят в открытый доступ пространства всех субъектов образовательного процесса. Каждый студент размещает в форуме свои комментарии, обсуждает возникающие проблемы, задаёт вопросы. Происходит их самообразование, в процессе которого накапливается опыт научно-исследовательской деятельности, открываются новые возможности передачи и усвоения информации, происходит взаимообогащение субъектов.

Дистанционное обучение и сетевое взаимодействие позволяют использовать активные методы и формы научно-исследовательской деятельности такие, как проектные технологии, связанные с реализацией педагогических условий, ТРИЗы, брейнстремлинг (мозговой штурм), веб-квесты, кейс-методы, деловые игры, тренинги, конференции, вебинары и другие.

Особое место в организации учебно-профессиональной деятельности студентов занимают супервизоры и руководители практик. Они обеспечивают следующие трудовые функции: а) образовательную, связанную с формированием умений, навыков и способов научно-исследовательской деятельности; б) поддерживающую, направленную на оказание помощи студентам в разрешении исследовательских проблем; в) направляющую и осуществляющую контроль и оценивание.

Таким образом между всеми субъектами образовательного процесса наблюдается тесное взаимодействие, которое является основным условием реализации контекстного подхода.

Всё вышесказанное позволило сделать выводы.

Контекстный подход к организации научно-исследовательской деятельности студентов позволяет сделать данный процесс интересным; способствует развитию самостоятельности мышления студентов, создаёт множественность уровней взаимодействия субъектов образовательного процесса и позволяет эффективно проверять сформированные компетенции.

Основные положения контекстного подхода к организации научно-исследовательской деятельности студентов, связанные с изучением углубленного содержания теоретических дисциплин; практико-ориентированной направленностью и сетевым взаимодействием субъектов образовательного

процесса на практике, реализуются в учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельности.

Реализация контекстного подхода к научно-исследовательской деятельности студентов осуществляется на разных уровнях методологического знания: общенаучном, конкретно-научном, технологическом в соответствии с задачами исследования. Это создаёт преемственность, системность в усвоении исследовательских компетенций.

Разработанные программы модулей позволяют ввести в практику вуза и школы современные исследовательские технологии, обеспечивающие более высокое качество достижения результатов исследования и более совершенные процедуры оценивания, описывающие результаты исследования в однозначных терминах

В тоже время, ряд проблем оказываются ещё частично решёнными или нерешёнными. К ним относятся: отсутствие чётких различий в использовании исследовательских технологий в подготовке бакалавров и магистрантов; вызывают трудности в использовании информационных и цифровых технологий в научно-исследовательской деятельности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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

2. Землянская Е.Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов Психологическая наука и образование. – 2015. – Т.7. – № 4. С. 103–114.

3. 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. .

4. Слостенин Педагогика / Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - Москва: Издательский центр «Академия», 2002.- 573 с.].

5. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учебное пособие. М.: Издательство «Флинта», 2014. 144с.

1.17 ОТДЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Шакурова Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой социальной педагогики*

Воронежский государственный педагогический университет
shakurova@mail.ru

Аннотация: в статье анализируются особенности использования контекстного обучения в процессе профессионального образования в педагогическом вузе; подчеркивается значение смыслового, социально-педагогического, психолого-педагогического и социально-психологического контекста.

Ключевые слова: контекстное обучение, профессиональная подготовка будущего педагога, ситуация, смысловой контекст.

Оценка генезиса профессионального образования как социокультурного явления позволяет предположить, что в отечественном образовательном пространстве в последние десятилетия произошел очередной возврат к идее «точной» подготовки человека к выполнению конкретных профессиональных функций. Идея «избыточной» фундаментальной подготовки, приоритет личностного развития и в итоге определенной личностно-профессиональной целостности, оставаясь стратегическим ориентиром, на уровне определения конкретных тактических решений не столь востребованы, чаще декларированы. Полагаем, что на новом технологическом витке это в определенной мере допустимо при условии, что данное состояние оценивается именно как шаг синхронизации актуальных условий профессиональной сферы и возможностей образовательных систем.

На этом фоне ответом отечественной системы образования стало распространение моделей профессионального образования, усиливающих и укрепляющих сопряженность с реальными процессами в производственной сфере, социальностью, личностным ростом, преодолевающих проблему интенсивного роста учебной информации и необходимого для усвоения опыта за счет использования психологически и педагогически обоснованных механизмов, сохраняющих и использующих потенциал личностного развития и социокультурной активности.

Деятельностная модель подготовки бакалавра, магистра, специалиста, максимально приближенная к реальной профессиональной деятельности, – суть контекстного подхода в образовании. Вся система подготовки, в нашем случае в вузе, должна быть профессионально сообразной, интегрирующей целевые установки, содержание и организационные основы, а также типичные профессиональные установки и ситуации. Доказанная широкой практикой состоятельность контекстного подхода подтверждается не только его активным использованием с 1980-х годов, но и фактами постоянного развития.

Многочисленные исследования обогащают и продвигают базовую концепцию, разработанную А. А. Вербицким [1; 2] и представителями его научно-педагогической школы. Идея «создания дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности» [10], обеспечения «движения и взаимопереходов» типов деятельности и соответствующей мотивации (от познавательной к профессиональной), воссоздания в формах и методах образовательного процесса связей и отношений осваиваемой профессии находит сегодня широкую поддержку. Закономерным следствием выступает появление модификаций:

- системно-контекстный подход (например, Ю. В. Шмарин [14]), акцентирующий необходимость образования целостности, интегрирующей все компоненты контекстного обучения как системы;

- доминантно-контекстный подход (например, А. А. Касатиков [6]), развивающий идею системообразующих возможностей отдельной учебной информации, в итоге организующей достаточно большие массивы случайного, неупорядоченного знания и опыта. Организационный блок представлен разработанным автором системы заданий («задание контекста посредством целеполагания»; «задание константного параметра»; «схематизация (обобщение) проблемы, создание стратегического наброска»; «задание контекста посредством ключевого слова (словосочетания, фразы)»; «эпиграф»; «лозунг»; «рефрен»; «притча»; «создание совокупности "скрытых" факторов образования»; «установление аксиологического приоритета а) личности, б) отношений»; «историческая аутентичность»; «задание ритма» [6, с. 11-13]). Содержательно данные задания могут быть наполнены как сугубо учебным, так и актуальным профессиональным контентом;

- компетентностно-контекстный (например, Л. В. Львов [8], Е. С. Семенова [10], К. В. Шапошников [12]) подход интегрирует возможности контекстного подхода (единство и динамика собственно учебной деятельности, квазипрофессиональной деятельности, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности) с научно обоснованными представлениями о сущности и механизмах формирования профессиональной компетентности (в единстве когнитивной, мотивационной, деятельностной и личностной составляющих). Поддерживаемая деятельностная позиция студентов, опирающаяся на различные виды их активности, обеспечивает формирование широкого спектра компетенций (в том числе, социокультурных, социально-психологических и т.п.), которые осваиваются в профессионально аутентичных ситуациях индивидуально, в группе, в сообществе на предметном и социальном содержании предстоящей профессиональной деятельности;

- социально-контекстный подход (например, Е. Н. Сухоленцева [11]) акцентирует социальную составляющую осваиваемой профессиональной деятельности, с этой целью моделируется осваиваемое предметное и социальное содержание; используется потенциал внутреннего и внешнего контекста. «Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может осмысленно интерпретировать поступающую информацию. Человек стремится

собрать всю возможную контекстную информацию о настоящем и будущем; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет осмысленно воспринимать настоящее» [11, с. 32]. Подчеркивается значение ориентации на будущее, которое определяет разворачивающееся субъект-субъектное взаимодействие в широком контексте влияний различных факторов социализации и социальных институтов (внешний контекст как интеграция информационных, предметных, социокультурных и т.п. характеристик ситуаций), а также внутреннего контекста, объединяющего условия, возникающие под влиянием индивидуально-психологических особенностей, знаний и опыта;

– ситуационно-контекстный подход (В. Л. Битюк, М. Д. Ильязова [5]; Н. И. Никитина, С. Н. Толстикова [9]) предполагает реализацию контекстного обучения через систему различных ситуаций: интеллектуальных, эмоционально-личностных, регулятивно-поведенческих; «моделирование, проектирование и конструирование учебных профессионально-ориентированных ситуаций» [5, с. 26]. Именно контекст придает многочисленным ситуациям, которые могут быть использованы в образовательном процессе, смысл и значение.

Использование модели контекстного обучения в профессиональном педагогическом образовании имеет, на наш взгляд, ряд особенностей.

1. Если считать, что контекст – это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющая на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации, обуславливающая смысл этой ситуации как целого и входящих в него компонентов, становится очевидным, что для студента педагогического вуза этот контекст внутренне противоречив. Причина тому – сложная система взаимоотношений между бытийным, учебным и квазипрофессиональным опытом. Роль бытийного опыта для будущих педагогов (несмотря на то, что это компонент прошлого), как ни в какой другой профессии, максимально подкреплен длительной субъектной включенностью в конкретную образовательную систему, сформированным к ней эмоциональным отношением, насмотренностью чужого рисунка реализации профессиональной деятельности и т.п. В этой связи любой предлагаемый контекст будущей профессиональной деятельности неизбежно соотносится с собственным (наложение внешнего и внутреннего контекста). Как свидетельствует наша практика, абстрагироваться от бытийного опыта может далеко не каждый студент, а если это удается, то велика вероятность «расщепления» (разделяется «свое» как истинное, реальное и «иное» как привносимое, не в полной мере реалистичное).

2. Знание сферы будущей профессиональной деятельности (пусть из горизонта другой социальной роли) в ряде случаев не позволяет в полной мере смоделировать необходимую профессиональную ситуацию в будущем. Это связано, в том числе, с тем, что прогнозная составляющая выстраивается по нормативному сценарию (от уже освоенного, наличного, поскольку оно, как отмечено выше, имеет длительный период проживания), тогда как для качественной профессиональной подготовки необходимо сочетание нормативного и поискового сценариев, когда прогнозируется возможное развитие системы и желаемые сценарии профессиональной деятельности. В ряде случаев

они могут сохраняться на уровне квазипрофессиональной деятельности, принимаемой как должное имитационности.

3. Будущего педагога не только необходимо обучать с использованием контекстного подхода к организации образовательного процесса, но и формировать у студентов контекстуальную компетентность. Данный вид компетентности можно отнести к слабо изученным. По мнению Л. М. Кроль и Е. Л. Михайловой, речь идет о «владении социальным контекстом, в котором существует профессия; <...> (*специалист – добавлено нами, М.Ш.*) должен понимать, где и кого он обучает, не в меньшей степени, чем владеть самим предметом» [16, с. 50]. Кроме того, зафиксированные в Основных образовательных программах компетенции, формируемые в процессе образования в вузе, должны быть содержательно (например, по индикаторам и дескрипторам) гибкими с тем, чтобы можно было уточнять их, исходя из оценки контекста. Из представленных в вузе практик к этой задаче максимально близок опыт реализации ситуативного подхода в образовании. Любые ситуации (педагогические и образовательные, возникающие стихийно и инициируемые или организованные преподавателем), как правило, отражают проблему или неопределенное положение, требующее комплексного реагирования. В отличие от кейсов, проживание и/или разрешение ситуации опирается на актуальное реагирование. Для студентов педагогических вузов подобные ситуации выступают как элементом жизнедеятельности, так и предметом профессиональной подготовки (типы ситуаций). Во втором случае, как подчеркивает И. Ю. Шустова, возможны два сценария: преподаватель вынужден реагировать на ситуацию в режиме «здесь и теперь» либо «готовит» ситуацию. «Он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребенка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует. Речь идет о моделировании возможного «сценария» развития событий. Педагог приходит к детям с возможным сценарием развертывания ситуации, а то, как будут играть актеры, и что будет происходить, он не знает, только предугадывает, придерживается общей логики заранее моделируемой ситуации» [15, с. 121].

Специфика работы в процессе обучения с «живыми» ситуациями в границах формального образования (по классификации А. В. Мудрика) сложны в силу преимущественно групповой и коллективной организации процесса обучения, достаточно жесткого проектирования как рабочих программ, так и конкретных занятий, фиксации и оценки результатов обучения. Значительно большим потенциалом обладает неформальное и информальное образование в педагогическом вузе. В их контексте возникают ситуации как первого, так и второго типа. Свобода выстраивания взаимодействий (как по горизонтали, так и по вертикали), отсутствие временных ограничений, мотивированность и объективная включенность позволяют максимально использовать развивающий, воспитательный и обучающий потенциал ситуаций.

Предметом педагогической подготовки к работе с ситуациями может стать освоение некоего алгоритма (разработка И. Ю. Шустовой [15]), включающего такие этапы, как:

(1) «внутренняя остановка педагога» (пауза в активности для осмысления ситуации и выравнивания эмоционального фона реагирования);

(2) «стоп» (возможная постановка на паузу ситуации во внешнем пространстве с тем, чтобы «остановить привычный процесс, выбить из колеи, вовлечь участников в ситуацию» [15, с. 124];

(3) «фиксация ситуации» (ситуацию необходимо ограничить, очертить, увидеть ее масштаб, что также позволяет рационализировать реагирование, привлечь участников к осмыслению происходящего);

(4) «преобразование ситуации в образовательную для отдельного субъекта или для группы субъектов» (снижение неопределенности, перевод ощущения от ситуации в формат задачи для деятельности);

(5) «завершение ситуации» (рефлексивный акт фиксации того или иного результата, индивидуального и/или группового отношения к нему).

4. Образовательный процесс в вузе в восприятии студентов сложно отделить от формируемого образа будущей профессиональной деятельности. Как следствие, используемые в педагогическом университете многочисленные решения осваиваются с установкой на возможное дальнейшее повторение организационных решений, приемов, методов и форм. При этом, например, классическое обучение предметным методикам или методике воспитательной работы через использование преимущественно вербальных методов, демонстрации и минимальных проб неизбежно вызывает диссонанс с транслируемым теоретическим содержанием, где описывается весь арсенал актуальных средств, звучит призыв к их совершенствованию, постоянной инновационной деятельности (опрос студентов показал, что большинство из них, в лучшем случае, ожидают подобного опыта от предстоящих практик; в худшем случае, рассчитывают на то, что это можно будет добрать в первые годы непосредственной работы в школе).

В собственной деятельности мы изначально проектируем «методический рисунок» каждого преподаваемого курса как постоянную смену приемов и способов взаимодействия. Так, каждое практическое занятие по дисциплине «Психология воспитания» включает:

– повторяющуюся часть – мини-тест и словарный диктант (направлены на контроль обязательно закрепленных в рабочей программе результатов);

– центральный метод (прием), например, анкетирование по остаточным знаниям «Что я знаю и/или думаю про воспитание»; заполнение таблицы по результатам ознакомления с научной статьей (занятие 1); устный опрос (занятие 2); мини-лекция от мини-группы (занятие 3); обсуждение учебного пособия Горькой Ж. В. Психология ценностей (Самара, 2014); прием «Аукцион» (занятие 4); мини-конференция (занятие 5); прием «Мудрые мысли: интерпретация» (занятие 6); апробация диагностической методики (занятие 7); фронтальная беседа (занятие 8); прием «Щепочка-блиц» (занятие 9); дискуссия по технологии «Аквариум» (занятие 10); представление авторской позиции – А. Н. Лутошкин (занятие 11); составление аналитического заключения (занятие 12); работа в парах, прием «Открытие» (занятие 13); творческое задание «При условии...» (занятие 14); мозговой штурм (занятие 15); разработка рекомендаций (занятие 16);

индивидуальная письменная работа (занятие 17); анкетирование по остаточным знаниям «Что я знаю и/или думаю про воспитание» (занятие 18);

– различные способы и приемы самооценки и взаимооценки.

Задание для каждого практического занятия включает краткие методические рекомендации по организации работы, например:

занятие 3: группа на занятии будет разделена на 4 коллектива (группа называет 4-х лидеров, потом по очереди каждый лидер вызывает по одному человеку в свою группу, распределены должны быть все члены группы). Рандомно будут распределены темы плана. На занятии дается 20 минут для подготовки фрагмента лекции на 10 минут. Делается эскиз презентации (бумажный вариант). Разрабатываются 3 задания на закрепление материала, 3 вопроса на проверку усвоения. Начиная с первого пункта плана представляется материал, сопровождается эскизом презентации, в конце озвучиваются задания и вопросы. 5 минут на содержательное дополнение или вопросы к выступившим;

занятие 14: группа делится на пары; каждая пара получив необходимые уточнения (форма воспитательной работы, возрастная группа) должна выделить и обосновать условия, при которых в этом возрасте (младший школьный возраст, подростковый возраст, юношеский возраст) данная форма воспитательной работы (игра, соревнование, экскурсия, фестиваль песни и т.п.) может стать воспитательным событием.

5. Исходя из предложенной выше (п. 4) логики, контекстное обучение должно рассматриваться не столько как модель для ознакомления, сколько как средство организации формального, неформального, информального образования, а также учебной, научной и практической деятельности в педагогическом вузе. Как отмечает В. П. Густякина, «характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности» [3]. В этой связи, могут быть акцентированы различные задачи на смыслообразование, выявление и использование смысловых контекстов в рамках освоения содержания профессиональной деятельности. Обратимся к примеру.

Смыслообразование – сложный и длительный процесс, требующий постоянной практики. Приходящие в педагогический вуз студенты демонстрируют различные возможности в продуцировании смыслов даже, в том числе, применительно к понятиям, постоянно используемым в быденной и позднее в профессионально-ориентированной речи. Мы можем констатировать, что у большинства первокурсников сформирована установка на дословное заучивание и максимально точное определение понятия. При этом «откровением» становится наличие нескольких возможных определений одного и того же понятия. Простейший сравнительно-сопоставительный анализ понятий «образование», «воспитание», «деятельность» и т.п. удастся выполнить не более чем трети учащихся академических групп. На фоне усвоенного монопредставления сложно понимается и принимается возможность контекстного своеобразия. В этой связи в работе со студентами, обучающимися по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль

«Психология и социальная педагогика» в перечень заданий для самостоятельной работы студентов в рамках дисциплины «Методология и метода научного исследования» нами введены следующие задания:

– составьте словарь собственного исследования (не менее семи понятий с обязательным указанием источника для каждого из них). В итоге студент приближается к определению семантического поля своего исследования;

– выберите основное понятие своего исследования. Определите его три раза (можно и нужно брать готовые определения), при этом каждый раз по новому основанию: а) логическое определение; б) семантическое определение; в) этимологическое определение;

– подберите пять авторских определений понятия, являющегося основным для вашего исследования. Выделите, что общего и особенного в этих определениях. Предлагаемый алгоритм: (1) написать пять авторских определений (обязательно указываем фамилии авторов, источник); (2) выделить, что общего в этих определениях; (3) показать одну-две особенности в понимании термина автором;

– рассматривая основное понятие как центр сети взаимосвязанных понятий, распределите оставшиеся понятия, уточняя, как в рамках исследования они будут связаны.

Для любого понятия важно, в каком контексте оно используется, в какое семантическое поле включено [13]. В этой связи следующим заданием становится моделирование содержания понятия, исходя из предлагаемого контекста. Первый вариант связан с темой выпускной квалификационной работы магистра, тема которого задает своеобразие использования того или иного понятия. Второй вариант – вариант написания научно-популярного материала для родителей, построенного вокруг сущностей, обозначаемых данным понятием. Третий вариант – использование словарных определений тематических словарей (акмеологического, словаря социальной работы, социально-педагогического словаря и т.п.).

Выполняя задания, студенты сталкиваются с «неудобством» использования законченной дефиниции для определения понятия, что позволяет совместно обосновать более продуктивный вариант его характеристики через перечисление сущностных черт. Как следствие, традиционную фиксацию родовой принадлежности и видового своеобразия легче дополнить контекстным содержанием, выделить его.

Иной вариант обращения к понятийной работе с использованием контекстного подхода может быть включен в работу по изучению курса «Педагогика» (уровень бакалавриата). Несколько понятий без предварительного специального изучения их содержания предлагается отобрать из широкого списка для построения некоего текста выступления, например, директора образовательной организации перед выпускниками. Студентам, распределенным по микрогруппам, предлагается следующий набор терминов: личность, развитие, образование, профессиональное обучение, воспитание, субъект, индивидуальность. Задача: составить фрагмент напутственной речи (3-4 предложения). Обращаем внимание, что ситуация студентам хорошо знакома,

поскольку они слышали подобные выступления и в ходе праздника последнего звонка в школе, и при вручении аттестатов. Сколько и какие понятия из предложенного списка использовать, решают сами студенты. Полученные фрагменты в дальнейшем можно использовать как материал для анализа сущности каждого понятия, уточняя, какой смысл в каждом конкретном случае вкладывался, что хотел подчеркнуть педагог, почему он не использовал для передачи своей мысли другое понятие (из указанных в списке). Подчеркнем, что в дальнейшем студенты неизбежно встретятся с определениями этих понятий, принятыми в рамках той или иной рассматриваемой концепции, нормативно-правового акта, учебника (построены, как правило, по правилам формальной логики). Приобретенные (подтвержденные, уточненные, дополненные и т.п.) смыслы помогут выделить ведущие смысловые единицы в этих определениях, усвоить их содержание.

6. Продолжая линию рассуждения С. М. Качаловой [7], обратим внимание на то, что модель любого труда объединяет три слоя деятельности: техника и технология, социально-психологический контекст, «этические и эстетические аспекты профессии». Для педагогической профессии в целом все три слоя равнозначны. Более того, ценна их интеграция и максимальная доступность для восприятия и усвоения будущими педагогами, если мы хотим, чтобы их опыт профессионального реагирования на различные ситуации профессиональной деятельности был оправданным, осмысленным и продуктивным, максимально исключал импульсивность и спонтанность. Как следствие, в процессе обучения в педагогическом вузе студент должен не столько в теории, сколько в непосредственной практике организации жизнедеятельности в целом, образовательного процесса в частности, «ощущать» социально-психологический контекст и наблюдать, проживать этику и эстетику педагогического труда, демонстрируемую преподавателями вуза. К сожалению, данная задача в современных педагогических вузах как самостоятельная за редким исключением (разработка и принятие Кодекса этики и служебного поведения работников университета, преобразование предметно-визуальной среды вуза и т.п.) не ставится. Это затрудняет подкрепление теоретических рекомендаций, а зачастую и противоречит им.

7. Личностный контекст в педагогическом образовании, построенном с использованием модели контекстного обучения, с одной стороны, усиливает личностную компоненту профессионального роста и свидетельствует о важности формирования профессиональной идентичности. Для будущего учителя важно не только профессиональное поведение, но сугубо личностное или личностно-профессиональное. С другой стороны, целый ряд дополнительных требований добавляется к преподавателю не только как к профессионалу, но и как к личности, демонстрирующей примеры личностно-профессиональной позиции.

Не претендуя на исчерпывающий перечень особенностей использования контекстного обучения в педагогическом вузе, подчеркнем, что выделенные и описанные характеристики значительным образом влияют на результативность образовательного процесса, успешность становления личностно-профессиональной позиции будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография / А. А. Вербицкий. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
2. Вербицкий А. А. Теория и технология контекстного образования : учебное пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : МПГУ, 2017. – 266 с.
3. Густяхина В. П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей / В. П. Густяхина // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1060> (дата обращения: 04.04.2021).
4. Евтихов О. В. Тренинг лидерства : монография / О. В. Евтихов. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 256 с.
5. Ильязова М. Д. Метод проектов как способ реализации принципов ситуационно-контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности студентов / М. Д. Ильязова, В. Л. Битюк // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 26-31.
6. Касатиков А. А. Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Касатиков Алексей Анатольевич ; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2007. – 22 с.
7. Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 87-91.
8. Львов Л. В. Проектирование модели образовательной компетентностно-контекстной технологии на основе принципа «теория-практика-теория» / Л. В. Львов // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2009. – № 5. – С. 111-116.
9. Никитина Н. И. Ситуационно-контекстный подход к развитию профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля / Н. И. Никитина, С. Н. Толстикова // Инновации в образовании. – 2012. – № 10. – С. 14-24.
10. Семенова Е. С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Семенова Елена Сергеевна ; Чувашский государственный педагогический университет. – Йошкар-Ола, 2007. – 26 с.
11. Сухоленцева Е. Н. Детские общественные объединения как институт воспитания: социально-контекстный подход / Е. Н. Сухоленцева // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 2. – С. 29-33.
12. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

наук / Шапошников Константин Владимирович ; Гуманитарный институт. – Москва, 2006. – 28 с.

13. Швырков А. И. Понятие, концепт, контекст / А. И. Швырков, Н. А. Ноздрина, Д. М. Кошляков // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2029. – Том 9. – № 1-1. – С. 61-67.

14. Шмарион Ю. В. Системно-контекстный подход к социальному проектированию комплексов непрерывного профессионального образования / Ю. В. Шмарион // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2003. - № 2(4). – С. 190-191.

15. Шустова И. Ю. Ситуативная педагогика – работа педагога с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми / И. Ю. Шустова // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/situativnaya-pedagogika-rabota-pedagoga-s-zhivoy-situatsiey-vzaimodeystviya-s-detmi/viewer> (дата обращения: 4.04.2021).

16. Щербакова О. И. Конфликтологическая подготовка специалиста: контекстный подход / О. И. Щербакова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 48-54.

ГЛАВА 2 ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИНОВАЦИИ

УДК 378

2.1 ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Алдошина Марина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры технологий психолого-педагогического и специального
образования, директор центра по взаимодействию с Российской академией
образования*

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maraldo57@mail.ru

***Аннотация:** в статье анализируются проблемы соотношения в профессионально-педагогическом образовании в университете контекстов этнокультурного и поликультурного развития как аспектов взаимовлияния не только предметного и социального становления, но и смыслового влияния традиционного и инновационного векторов развития профессионального образования. Осмысление культурологических оснований университетского образования ставит вопрос изменения аксиологических ориентиров современного университетского образования и актуальности педагогического руководства процессами этнокультурного развития и формирования этнокультурной компетенции будущих педагогов. Подобная деятельность в структуре профессиональной компетенций формирующегося педагога отличается своеобразием и представляется в статье как образовательный процесс с определенной этапностью формирования и специфическим содержательным наполнением.*

***Ключевые слова:** университетское образование, этнокультурное развитие, этнокультурная компетенция*

Актуальность сохранности культуры и ментального строя общества, его духовности, как базиса интериоризации личностью сущностных основ бытия, актуализируется неизменно в периоды кризисного существования государства, смены идейных конструктов, обесценения традиции, попраения и дискредитации идеологических ориентиров и модальностей. Историческое беспамятство, утрата межпоколенной преемственности, потеря чувства традиции, как основа трансляции межкультурного взаимодействия, объективно актуализируют приоритеты преодоления корневой отстраненности, ответственности за сохраненность своего культурно-исторического кода, этнокультурного наследия. Знаковым в данном контексте становится учреждение Президентом Российской Федерации В.В. Путиным фонда «История Отечества», а также все отчетливее звучащие от власти послы акселерации сохранности исторической памяти, незабвенности гражданской идентичности, трансляции без ретуши и прикрас

исторического прошлого в рамках формализованного и неформального образования. На выступлении перед законодателями 24 апреля 2019 года Президент РФ В.В. Путин подчеркнул: «Ясно, что мы должны уделить необходимое внимание физике и математике, другим естественным наукам. Но то, что создает нашу идентичность, точно совершенно забывать не должны. Если мы это упустим, то тогда все наши достижения, даже в сфере экономики, пойдут прахом».

Основными нормативно-правовыми актами, регламентирующими базу современного российского образования, являются Конституция РФ, Закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальная доктрина образования в РФ и Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Основой государственной доктрины современного российского образования провозглашается идея «исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры». Подпрограмма «Развитие профессионального образования» Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. имеет целью увеличение вклада профессионального образования в социально-экономическую и культурную модернизацию России, в повышение ее глобальной конкурентоспособности, обеспечение востребованности экономикой и обществом каждого обучающегося. Иными словами, часто при декларативной обращенности образования в России к этнокультуре и культурным основам этноса на деле, при определении тактических путей развития образования в конкретный временной промежуток, срабатывают типичные, глобалистские обобщения и стереотипы. Непонимание лексики чужого языка, символики жестов, мимики и пантомимики ведет к искаженному толкованию смыслов, действий, чувственно-эмоциональной сферы личности и народа. В результате такого рода рассогласований, межэтнической разобщенности, миграции и контактов обнаруживаются наиболее типичные проблемы, ложные этнокультурные стереотипы, влияющие на организацию образования.

"Сложившаяся в России в начале XXI века социокультурная ситуация делает актуальной проблему личностного развития специалиста в рамках его профессионального образования в университете. Кризис современной культуры и экосистемы человека в целом обусловлен, по мнению многих исследователей, такими факторами, как индустриализация, урбанизация, вестернизация, технический прогресс, массовые миграции. Массовая культура несет отпечаток насилия, гедонизации, стратификации и «варваризации». Наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям, в силу несформированности мировоззренческих позиций, оказались подростки и молодежь, поддавшиеся влиянию инокультурных воздействий, низкопробных образцов массовой культуры, криминальных структур, деструктивных сект. Сложившиеся обстоятельства оказывают давление на человека, заставляют осмысливать прошлое, задумываться о будущем, создают почву для обращения к основополагающим, глубинным проблемам человеческого существования, по своей сути философским: «Каково назначение человека?», «Что такое красота?» и др.» [2, С.20].

«Национальная культура аккумулирует многовековой социокультурный опыт человечества. Высшей ее ценностью и образным звучанием является человек. Именно это определяет традиционную этнокультуру живительным духовным источником знаний о человеческой природе и душе народа, гарантирует процесс преемственности поколений и обогащения культуры. Данная ситуация требует качественной теоретической проработки вопросов сущности традиционной национальной культуры, ее взаимосвязей и взаимозависимостей в контексте этнической, народной и профессиональной, массовой и элитарной культуры, их влияния на систему университетского образования. В данной связи значимым становится аспект связи национальной культуры, этнокультурного развития и формирования мировоззренческих основ личности, ее ментальности, детерминация личностного и профессионального становления, развитие общей и этноэстетической культуры личности и ее творческая самореализация.

Актуально звучат сегодня слова И.А.Ильина: «Каждый народ имеет свой инстинкт, данный ему от природы. У каждого народа инстинкт и дух живут по-своему и создают драгоценное своеобразие. Так, каждый народ по-своему вступает в брак, рожает, болеет и умирает, по-своему женится, трудится, хозяйствует и отдыхает; по-своему горюет, плачет и отчаивается; по-своему улыбается, смеется и радуется, ... по-своему строит дома и храмы; по-своему молится и геройствует. У каждого народа особый душевный склад и духовно-творческий акт...И каждому народу подобает и быть, и красоваться, и Бога славить по-своему...». Следовательно, можно продолжить мысль великого философа, каждый народ и готовить специалистов должен по-своему. Система профессионального образования, безусловно, должна иметь национальные особенности и в аспекте содержания (учитывать культурные традиции, механизмы передачи информации) и в методическом плане, опираясь на особенности этнокультурного развития личности и конкретного университета» [1, С.147].

В современном обществе наблюдаются процессы «духовной мутации» общества, отчужденного от корневых основ культуры своего народа и, в результате, потерявшего иммунитет к антисистемному воздействию идеалов и практики общества потребления, ведущих к искажению самой природы культуры, ее духовно-созидательных начал. В условиях директивного управления общественной жизнью оказались нарушены принципы традиционной культуры, естественным путем обеспечивающие последовательное и творческое развитие «человеческого в человеке». В связи с этим, на всех уровнях государственного регулирования социокультурных процессов сегодня должны быть предусмотрены программные меры по защите и трансляции новым поколениям духовного богатства, накопленного этнокультурой.

Реформы профессионально-педагогического образования в конце XX – 1 четверти XXI века в современной России привели к тому, что оно осуществляется в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования, формально относящимся к ведомству, как Министерства просвещения, так и Министерства науки и высшего образования, что делает проблему содержания и технологий и механизмов реализации педагогического

образования в Российской Федерации достаточно запутанной. Эта формальная нестыковка не является непреодолимой и определяющей, но обостряет многие традиционные проблемы современного профессионального образования педагогов, нехватку педагогов разных предметных областей и видов педагогической деятельности, как в столичном регионе, мегаполисах, так и в регионах и сельских поселениях.

Проблема количественной нехватки педагогов усугубляется разными подходами ее решения (от возможности осуществления профессиональной педагогической деятельности на уровнях полного и профильного образования без высшего профессионально- педагогического образования до профессиональной переподготовки специалистов высшего образования непедагогических профилей). Решение проблем количества не способствует решению проблемы качества, детерминируя старые «язвы» профессионально- педагогического образования, и предопределяя модификации и распространение новых в реалиях постиндустриального общества и распространения цифровых технологий.

Образование в университете реализуется не только для формирования профессиональной личности студента, традиционно воспринимаясь, как новый качественный виток развития Личности со значимыми исследовательской и культурной детерминантами развития. Становление профессионала определенного профиля специализации определяется и векторами личностного совершенствования. Это требование актуализируется в сфере профессиональной деятельности «Человек» - «Человек», к которой относится и педагогическая профессия. Мы сознательно обходим вопрос замены субъекта образования машиной, вследствие абсурдности этого предположения по соображения необходимости личной опосредованности процессов «вращения», «воспитывания», «питания» личностного потенциала (персонализации, парсуны), межличностного взаимодействия в лоне Культуры, Веры, Духовности [1]; [2]; [5][6]; [7].

Разрабатываемые в современных исследованиях типологии университетов начала XX века несут в себе налет явной прагматизации и, иногда, утилитарной уничтожительности. Однако, они выступают базой критического анализа и стимулируют аргументацию дискуссионной стилистики. Д.Н. Песков, выделяя в общем виде три модели университета (преподавательский, исследовательский и предпринимательский), опирается на традиционное понимание университета [1]; [2]; [5]; [6]; [7]; [8] как продукта и источника развития Культуры, науки и исследования. Выделяя в современном мировом образовательном пространстве университеты, как традиционно воспринимаемое страшим поколением звено личностного взросления выпускника школы, подразделяет их (в нашем авторском сокращении идеи статьи из журнала [8, С.216]) следующим образом: модель традиционной камеры хранения с функцией обслуживания и закрепления молодежи в регионе; университет как механизм обслуживания роста молодых региональных экономик; традиционалистская модель культурного монополиста, живущая старыми привлекательными успехами традиционного университетского образования; модель собирателя талантливой молодежи, привлекательной ярким

брендом (сложившимся исторически или вследствие агрессивной целенаправленной идеи брендостроительства).

В данной связи интересной является позиция Я.И. Кузьмина, который предложил свое видение классификации университетов: профильные высокотехнологичные, глобально конкурентоспособные университетские центры; центры региональной интеллектуальной элиты; онлайн университетские центры; креативные университеты, «центры необязательного» знания; корпоративные университеты [8, С.214-216]. Данная типология привлекательна ориентацией на роль в регионе и региональной экономической стратегии, но меньше иллюстрирует основы собственно образовательных стратегий (которые, впрочем, невозможны вне экономической составляющей современного университетского образования), а также отличается неким смещением оснований типологии.

Понимание университетского образования, как этапа личностного становления и развития, предопределяет аспекты его персонификации в профессиональном плане. В университетском образовании будущий педагог осваивает аспекты профессионально-педагогической деятельности в предметном и социальном контекстах. «Контекстным является такое обучение, 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 и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности» [4, С. 129]. «Смыслообразующей категорией данного подхода является контекст. Это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации. Внутренний контекст — это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, внешний — информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. Контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов. В ходе контекстного обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств и результатов на профессиональные» [3, С. 148].

Особенно важны проблемы личностного становления в профессиональном образовании педагогов всех видов и реализуемых функций профессиональной деятельности, ведь процесс формирования профессиональных компетенций, как результатов образовательной деятельности в университете по педагогическим направлениям подготовки, совпадает с этапами личностного взросления, гражданской и этнической идентификацией и формированием мировоззрения (личного и профессионального) и системы ценностей как основы профессиональной деятельности и модели поведения.

Для эффективной организации этих педагогических процессов в совокупности решаемых проблем университетского образования необходимо осуществить гармонизацию исходных аксиологических оснований, закрепляемых

в профессиональных образовательных программах, через идеи целеполагания и логику формирования образовательных результатов (компетенций):

- выявление и ориентация на стратегические приоритеты личностного развития в контексте этнокультурных и традиционных личностных детерминант (Личность, Знание, Истина, Добро, Красота, Труд, Исследование и т.п.);

- согласование рассогласованных ценностных групп и локусов поведения современной молодежи (задачи надпредметного решения требуют самостоятельности, осмысленности, нетривиальности, обдуманного принятия ценности другого как данности, а не «потому что он такой-то»;

- расширительное понимание личной ответственности и индивидуального образовательного потенциала, неизмеримости образовательного результата, который невозможно свести только к учебным оценкам, баллам, видимым и измеряемым достижениям личности;

- вариативный потенциал и всеорностность развития системы ценностей и формируемых новообразований личности в образовательной организации при использовании групповых и массовых средств и технологий образовательного воздействия.

Задачи приоритетного формирования культуросцентрированного образования, их ценностного наполнения устойчивыми ориентирами этнокультуры не должны уступать первенства вопросам «адаптации личности к рынку». По выражению Ю.В. Бромлея, «человечество – это народы» и вопросы формирования этнической идентичности в университете, окончательной этнической идентификации звучат актуально. Кроме того, в процессе профессионально-педагогического образования студенты формируют мотивацию, понимание сути и сущности процесса этнической идентификации обучающихся и оттачивают навык и потребность профессионального руководства формированием этнической идентичности у обучающихся в процессе предметного образования или выполнения своих иных профессиональных функций.

Современная цифровая стадия общественного развития подвергает ревизию ценности и смыслы образования, сталкивая тенденции поликультурности и этнокультурности, выливаясь в его глобализацию или локализацию. Модификации всех сторон жизни начала XXI века подвергли переосмыслению главную ценность Бытия — Личность и Человечность. Стало понятным, что рассмотрение человека вне контекста Культуры уменьшает его сущностный багаж, гуманный потенциал цивилизации. Всесилие массовой культуры еще более отягощало восприятие ситуации и снижало уровень культурной оценки поколения. Нельзя не согласиться с постулатом Л.П. Бугеовой, которая писала, что «никогда еще не была столь интенсивной эксплуатация инстинктов секса, а также агрессии и насилия в СМИ и искусстве. Нарастание озлобления, ненависти, зависти и корыстных мотивов захлестывает общество. Нравственной деструкции общества не противостоит духовная аура культуры, почти не слышно голоса ее деятелей, защищающих нравственные ценности и общество от духовного растреления» [1, С.128].

Именно в университете у будущего специалиста формируется образовательный каркас, гарантирующий устойчивость личности от

разрушающих внешних и внутренних воздействий. Традиционная этнокультура выступает идейной основой подобной устойчивости, гарантирующей воспитание молодежи, как ответственных граждан России на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Воспитание личности будущего педагога — профессионала в университетском образовании не только не прекращается, а организуется с учетом специфики современной социокультурной ситуации (варваризация, геймификация, гедонизация, массовизация и т. п.), возрастного своеобразия (неравномерность гендерного развития, создание семей, разновозрастный состав) и осознания необходимости акмеологической (личностной и профессиональной, в контексте формируемых компетенций) составляющей современного интеллигента.

«Категория «ценности» принадлежит к разряду понятий философски- и историко-педагогических сложных и неоднозначно трактуемых. Ценности порождаются культурой и задаются трансцендентно отобранном содержанием, востребованным или нет, жизнью и многообразием ее инвариантов. «Функции ценностей многомерны: связь различных временных модусов (прошлого, настоящего и будущего); кодирование пространства человеческой жизни, наделяя все элементы аксиологической значимостью; определение системы приоритетов, способов социального признания, критериев оценки; конструирование сложных многоуровневых систем ориентаций в мире, обоснование смыслов. Ценности рассматриваются как «механизмы смыслового удержания и укоренения человека в мире» [7, С. 19]. Нам очень привлекательна именно такое акцентирование внимание при рассмотрении природы ценностей, ведь укоренение человека в мире не происходит вне образовательных механизмов. Даже тотальная технологизация и информатизация общества не приводит к автоматическому присвоению растущими детьми содержания культурно-исторического опыта предков, да и «нужного» в определенной сфере опыта проживания, необходимого компетентному работнику как его социокультурная компетентность. Мы снова возвращаемся к понятию Культуры как основы Человека и личности, не только как сферы личностного проявления и «образовывания», но и содержательного наполнения (используем именно это понятия чтобы подчеркнуть отсутствие ментальных пустот). Мы далеки от идеализирования обозначенной картинки, но наличие ориентира показывает куда двигаться, а его отсутствие стимулирует искать новомодные векторы с опорой на «чужеродные прожекты». Мы считаем, что личность не может быть воспитана вне контекста культуры, но педагогу подобная укорененность аксиологической базы его профессионального образования необходима и в личностном, и в социальном планах.

«Педагогические ценности, – по мнению В.А. Сластёнина, – представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Уровень субъективизации педагогических ценностей рассматривается в качестве показателя личностно-профессионального развития педагога. Применительно к профессионально-педагогической деятельности ценности в специфическом выражении

обнаруживаются через отношение педагога к профессиональной теории, социокультурному окружению, через его готовность и реальную способность оценивать свою собственную деятельность с позиций принятия или отторжения общественным мнением или самосознанием. Перед человеком, занимающимся педагогической деятельностью, постоянно возникают задачи, требующие осмысления, оценки педагогической реальности, поиска решений в конкретных ситуациях. Немаловажную роль при этом играет активность, избирательность личности, как в оценке, так и в процессе создания и применения ценностей» [1, С. 142–143].

Значительная роль этнокультуры в формировании личности и профессионала не актуализируется автоматически. «Проникновение» в смыслы тайные и явные пластов духовности многотысячной истории народа не может осуществляться спонтанно. Необходима тонкая и дозированная (по возрасту и особенностям индивидуального развития личности) воспитательная деятельность в рамках специально организованного воспитательного пространства университета, в том числе. Именно в данном случае будет продолжаться этнокультурное развитие личности, поступательно реализуемое в семье и образовательных организациях. Миграционные процессы, пространственная мобильность современного человека, его незакрепленность за определенной онтологически и исторически присвоенной социальной общностью усложняют (или затормаживают) этническую идентификацию будущих педагогов в контексте будущей профессиональной деятельности. Кроме того, современная социокультурная ситуация поликультурна (хотим мы это признать на идейно-теоретическом уровне или нет, выстраивая четкую тенденция этнокультурно-ориентированного образования, особенно основного. Это противоречие, завуалированно транслируемое в педагогической литературе, на практике влечет за собой необходимость четкого отбора содержания образования и организации, особенно, воспитания, растущей личности, расставляя акценты:

- необходимости организации воспитательного пространства образовательной организации, как поликультурного, мультиперспективного с пониманием и принятием особенностей «другого»;
- создавая механизмы становления и развития личности, этнически идентичной и уважающей родную культуру, веру, традиции, жизненный стиль;
- актуализируя воспитательное пространство образовательной организации как специальную среду, взаимодействия, добрососедства, эмпатии, сотрудничества и взаимовлияния.

Опыт практической деятельности преподавателем университета позволяет нам выделить этапы организации целенаправленного воспитания и формирования этнической идентичности будущих педагогов.

Этап приспособления (I курс обучения) своей целью имеет адаптацию личности студента к университетскому образованию. Воспитательная цель тематически коррелирует идею адаптации личности к новым социальным, бытовым, профессиональным условиям, формирования профессиональных ценностей и выявления взаимодействия общей и профессиональной культуры будущего педагога. На этом этапе начинается изучение дисциплин психолого-

педагогического цикла, выступающего традиционной базой профессиональной подготовки будущего педагога и формирования у него комплекса компетенций разного вида («Педагогика», «Основы профессиональной деятельности», «Психология» и т. п.), выполнение различных видов научно-исследовательской работы (научные доклады, рефераты, творческие работы, сочинения), что сопровождается комплексом адаптирующих эпизодических и немасштабных воспитательных дел внутригруппового и факультетского уровней.

Этап проявления (2 курс обучения) целенаправленно формирует основы гуманистических ценностных ориентиров в профессионально-педагогической деятельности, набора общекультурных и общепрофессиональных (универсальных) компетенций и профессионально-педагогической культуры студентов педагогических профилей через продуманную систему профессиональных конкурсов (Межрегиональный конкурс воспитательных проектов формирования компетентного специалиста на основе этнокультуры «Ступени», городской конкурс «Мое педагогическое кредо»), определение научных интересов в рамках конкурсов научных проектов (многочисленные инициативы факультетских профессиональных конкурсов в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (веб-семинары, конференции в формате заседаний ЮНЕСКО, предметные олимпиады, хакатоны, конференции с презентациями студенческих докладов).

Этап актуализации (3 курс обучения) ориентируется на проявление профессиональной аксиосферы будущего педагога в конкретных видах профессионально-педагогической деятельности, сформированного уровня профессионально-педагогической культуры и профессиональных компетенций в частной области педагогической деятельности и предполагает завершение формирования «образа» профессии через выполнение систематической деятельности на педагогических практиках (разных видов, целей, субъектов, продолжительности), в процессе подготовки курсовых работ, участия в проблемных, поисковых, дискуссионных научных кружках и лабораториях (часто, совместно с преподавателями для реализации научных проектов и грантовых заявок), профессиональных квестах и конкурсах с привлечением работающих педагогов, тренинговых и студийных занятиях. Важное значение на этом этапе приобретает социальное проектирование и проведение социально-активных и воспитательных дел, реализация собственной личностной и профессиональной позиции для реализации социально-активного потенциала педагога в городских и региональных начинаниях, акциях, проектах.

Этап индивидуализации (4 курс обучения) осуществляется после первого опыта практической деятельности, когда корректирует набор профессиональных ценностей и ценностных ориентиров в педагогической деятельности, завершается процедурой самооценки и рефлексии сформированности уровня профессионально-педагогической культуры, ее

совершенствования и коррекции, что становится возможным благодаря аккумуляции потенциала всех форм образовательного процесса в университете (курсового проектирования, выполнения выпускных квалификационных работ, социально-культурная и социально-значимая деятельность в регионе,

волонтерство, Абилимпикс и т. п.) и экстраполяции его на личностные особенности и стиль педагогической деятельности конкретного выпускника.

Пересмотр идейных ориентиров воспитания должен повлечь за собой смену модели образовательного процесса, формирования воспитательного пространства в рамках университета. Нам представляются важными в решении поставленной проблемы следующие направления образовательной деятельности:

- разработка региональных целевых программ по формированию заказа на подготовку кадров университетом;

- совершенствование механизмов профессионального самоопределения молодежи во взаимодействии с представителями рынка труда;

- усиление этнокультурно-ориентированной и культуротворческой составляющей содержания университетского образования;

- междисциплинарное взаимодействие преподавателей, направленность содержания учебных дисциплин на формирование моральных и духовных ценностей;

- «креативизация» образовательной деятельности и воспитания, расширение диапазона творческих заданий по всем дисциплинам с включением рефлексивных, оценочных и иных воспитательных аспектов;

- актуализация воспитательных ценностей в профессиональной деятельности и личностном развитии.

- персонификация отношений между участниками образовательного процесса;

- предоставление обучающимся гибких траекторий образования с учетом их потребностей (гендерных, этнокультурных, религиозных и т.п.);

- междисциплинарное проектирование, как отражение интеграции образовательных усилий представителей различных образовательных областей, приоритета объектно-субъектного равенства, полидисциплинарной сущности знания глобализирующегося общества и универсальности требований работодателей высококонкурентной экономики.

Профессиональное образование в университете – это четыре года подготовки к будущей профессиональной деятельности. В это время формируется мировоззренческий каркас личности, переосмысление жизненных взглядов и убеждений, развитие личностных качеств, установок и ценностей, преломление их в профессиональной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алдошина, М. И. Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета (на материале подготовки специалистов социального и гуманитарного профилей): диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / М.И. Алдошина. - Орел: ОГУ, 2009.

2. Алдошина, М. И. Культуротворческий аспект современного образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования / М.И. Алдошина. – 2016, №4. - С. 19-23.

3. Батухтина, Е. В. Педагогические технологии в контекстном обучении будущих бакалавров биологии / Е.В. Батухтина // Теория и практика образования

в современном мире : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). — СПб: Реноме, 2013. — С. 147-149.

4. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М.: Логос, 2012. — 336 с.

5. Джуринский, А. Н. Зарождение высшего образования в Средневековом мире (научный обзор) / А.Н. Джуринский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020, Т.1, №4(69). - С. 36-48.

6. Захаров, И., Карл Ясперс: идея университета в XX веке / И. Захаров, Е. Ляхович //Alma mater. - 1993, №4; 6.

7. Иванова, С. В. Нравственно-гуманистический кризис в информационную эпоху / О.Б. Иванов, С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2020, №3(67). - С. 6-22.

8. Кузьминов, Я. И. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты?» / Я.И. Кузьминов, Д.Н. Песков // Вопросы образования. – 2017, №3. - С.202-231.

9. Соловьева, Е. Е. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника / Е.Е. Соловьева, С.И. Попова // Вестник ПСТГУ. Серия: Педагогика. Психология. – 2020, Вып.58. - С. 20-34.

УДК 378

2.2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Белошицкий Александр Владимирович, доктор педагогических наук,
профессор, начальник центра организации научной работы и подготовки
научно-педагогических кадров*

*Фурсов Дмитрий Николаевич, курсовой офицер-преподаватель факультета
беспилотной авиации*

ВУНЦ ВВС ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

E-mail: alexandr_beloshitskiy@mail.ru, dmitri_fursof@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические условия и принципы формирования интернационализма иностранных военнослужащих, обосновывается необходимость их реализации в процессе обучения в военном вузе.

Ключевые слова: интернационализм, педагогические условия, формирование интернационализма, принципы формирования интернационализма, иностранные военнослужащие военных вузов.

Контекстный подход (А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая, Л. А. Емельянова, О. И. Щербакова и др.) является универсальным методологическим подходом в разработке разных аспектов проблематики подготовки специалистов в военных вузах, ориентирует на профессионализацию

в образовательном процессе, предусматривает определение основных практико-ориентированных процессов, организационно-педагогических условий, которые обеспечивают формирование профессионально-значимых качеств будущих офицеров, как командиров, управляющих многонациональными воинскими коллективами, для достижения цели формирования интернационализма иностранных военнослужащих в военных вузах.

Понятие «условие» в энциклопедическом словаре трактуется как: обстоятельство, от которого что-либо зависит; требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон; устное или письменное соглашение, договоренность; правила, установленные в какой-либо области жизни, деятельности; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь; данные, требования, из которых следует исходить [1].

Представляет интерес определение понятия «условие» в Словаре русского языка: «Условие – обстоятельство, от которого зависит что-либо; правила, которые установлены в определенной сфере жизнедеятельности; обстановка, в которой что-то происходит» [2, с. 841].

Общим в этих трактовках является то, что условия – это категория, описывающая отношения субъекта с окружающим миром. Само существование предмета становится невозможным без внешнего окружения. В философском понимании условие трактуется как то, от чего зависит нечто другое, что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса [3].

В педагогике условия рассматриваются как совокупность некоторых внешних факторов, определённым образом влияющих на развитие, обучение и воспитание человека. Влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их конечные результаты [4].

Педагогические условия одновременно выступают компонентами среды, которые способствуют формированию тех или иных качеств личности. При этом педагогические условия, как отмечает Н. М. Борытко, есть внешние обстоятельства, которые влияют на протекание педагогического процесса, сконструированного преподавателем для достижения заданного результата [5].

Основываясь на проведенном анализе определений, представляем педагогические условия как совокупность воздействий (влияний) различного характера (социальные, внешние, внутренние), обуславливающих эффективное формирование интернационализма иностранных военнослужащих, целенаправленно создаваемые возможности, способствующие его формированию в образовательном процессе военного вуза.

В научной литературе и диссертациях рассматриваются преимущественно организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия [4].

Организационно-педагогические условия – совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, которые обеспечивают управление функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы (педагогического процесса).

Психолого-педагогические условия – совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которые направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности).

Дидактические условия – результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей (методический аспект).

Педагогические условия, создаваемые для эффективного формирования интернационализма курсантов в условиях военного вуза, направлены на:

реализацию процесса формирования интернационализма курсантов на основе соответствующей программы, включающей в себя формы и методы организации образовательного процесса в военном вузе;

учет показателей сформированности интернационализма у курсантов;

обеспечение субъект-субъектных отношений между курсантами и преподавателями, основанных на принципах интернационализма;

повышение уровня интернационализма преподавательского состава, офицеров курсового звена, включенных в процесс подготовки курсантов.

Рассмотренные теоретические положения процесса формирования интернационализма курсантов позволяет предположить, что данный процесс будет результативным при создании следующих педагогических условий:

реализация принципов обучения и воспитания в высшей военной школе с учетом специфики образовательного процесса военного вуза;

актуализация этнокультурного потенциала образовательной среды военного вуза в воспитательной работе;

эмпатийное межличностное взаимодействие и диалогическое общение во всех формах субъект-субъектных отношений в образовательной среде военного вуза;

гармонизация взаимодействия личности и коллектива в военном вузе;

педагогическое мастерство преподавателей, офицеров курсового звена, включенных в процесс подготовки иностранных военнослужащих.

Реализация принципов обучения и воспитания в высшей военной школе с учетом специфики образовательного процесса военного вуза.

Согласно определения, данного в психолого-педагогическом словаре, принцип есть руководящая идея, основное правило, требование к деятельности и поведению [6].

Принципы целостного педагогического процесса представляют собой систему отправных, взаимосвязанных условий и правил, выполнение которых позволяет достигнуть поставленных целей образования и воспитания. «Принципы выступают в качестве соединения, связи между теоретическими представлениями и практикой и являются регулятивами деятельности в целом» [7, с. 77].

Деятельность преподавателей, командиров, направленная на формирование интернационализма, осуществляется в соответствии с принципами: гуманизации, целостности, полипарадигмальности, единства и последовательности развития

компонентов интернационализма, развития ценностно-смысловой сферы, координации.

Принцип гуманизации – установка на «человеческий фактор» – личные качества и самобытную индивидуальность иностранных военнослужащих, гуманистические ценности. В образовательном процессе военного вуза учитываются индивидуальные особенности курсантов, что способствует наиболее полному использованию предоставляемых вузом возможностей и реализации ими своих способностей.

Принцип целостности выражается в достижении органичной взаимосвязи компонентов педагогического процесса: содержания, методов, форм, средств обучения и воспитания, диагностики и анализа результатов формирования интернационализма иностранных военнослужащих. Данный принцип предполагает активность самого обучающегося, стимулирование его самовоспитания, сознательное поведение и самокоррекция, дружеские отношения с военнослужащими.

Принцип полипарадигмальности – сочетание положений знаниевой, деятельностной и личностно-ориентированной парадигм высшего образования для гармонизации положений и идей различных теорий обучения и воспитания.

Принцип единства и последовательности развития компонентов интернационализма определяется целостным развитием всех компонентов интернационализма (когнитивный, мотивационный, ценностный, эмоциональный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный и конативно-эмпирический), обеспечивает эффективное и многоаспектное его формирование у иностранных военнослужащих в образовательном процессе военного вуза.

Принцип развития ценностно-смысловой сферы личности иностранного военнослужащего заключается в субъект-субъектном, фасилитативном взаимодействии, сотворчестве, взаимном принятии, эмоционально-интеллектуальном общении преподавателей военного вуза и иностранных военнослужащих. Данный принцип реализуется через диалог как форму межличностного общения «преподаватель – курсант», «курсант – курсант». Личность существует в своей обращенности к «Другим», в восприятии «Другого», во внимании к «Другому», в общении с «Другим» (или самим собой в качестве «Другого»). Фактом сотворческих диалоговых взаимоотношений представляется «живая встреча», как момент внутреннего диалога (М. Н. Ахметова, В. П. Зинченко и др.), как мосты ценностных отношений (К. Роджерс и др.).

Принцип координации ориентирует на согласованность, приведение в логическую последовательность деятельность преподавателей, командиров и иностранных военнослужащих для достижения цели – формирование интернационализма [8].

Реализация рассмотренных принципов способствует тому, что социально значимые мотивы интернационализма иностранных военнослужащих приобретают доминирующий, устойчивый характер, углубляется взаимопонимание, способствующее возрастанию диалогической направленности

в общении, положительной эмоциональной тональности и делового конструктивизма во взаимоотношениях представителей разных национальностей.

Актуализация этнокультурного потенциала образовательной среды военного вуза в воспитательной работе.

Основы организации воспитательной работы в военных вузах определяются в соответствии с приказами, распоряжениями, указаниями. Анализ педагогических и нормативных источников позволяет рассматривать воспитательную работу как преобразующие действия, которые осуществляются в учебно-воспитательном процессе, имеющие специфические особенности, функции и критерии оценки результатов деятельности [9, 10].

Эффективными формами воспитательных мероприятий по формированию интернационализма иностранных военнослужащих военных вузов являются: мероприятия, связанные с национальными и религиозными праздниками; спортивные соревнования по национальным видам спорта; проведение экскурсий, посещение музеев; проведение круглых столов, диспутов, викторин, тематических вечеров, реализация проектов этнической направленности; организация художественной самодеятельности и т. д. Обозначенное условие подразумевает, что формирование интернационализма иностранных военнослужащих достигается в процессе скоординированной и целенаправленной воспитательной работы в военных вузах, сохраняющей и приумножающей уже имеющийся опыт, результаты воспитательного процесса.

Реализация данного условия необходима для выработки у иностранного военнослужащего интереса к межэтнической проблематике отношений с представителями других этносов, развития эмоционально-мотивационной сферы посредством формирования позитивного отношения к своей национальной культуре, а также культуре, традициям, обычаям других национальностей, формирования положительных установок на общение с представителями других национальностей и потребности в межэтническом взаимодействии.

Эмпатийное межличностное взаимодействие и диалогическое общение во всех формах субъект-субъектных отношений в образовательной среде военного вуза.

Для нашего исследования важен вывод Н. Е. Щурковой о том, что общение – взаимный обмен проживаемыми отношениями, в процессе которого партнеры передают свое отношение к объектам окружающего мира, обогащаясь «другим» отношением, познавая другого, человек познает себя, обогащая свой внутренний мир [11].

При выполнении данного условия необходимо уточнение сущностных характеристик понятия «межнациональное общение», которое в широком смысле понимается как взаимодействие народов в различных сферах деятельности, и, как межличностное взаимодействие представителей разных этносов в узком смысле, с учетом специфики военного вуза.

Кроме того, межнациональное общение рассматривается как способ координации и налаживания межнациональных взаимоотношений, которые направлены на освоение, обогащение ценностей национальной культуры,

традиций, а также формирование условий для роста материальных и духовных ценностей каждого члена общества [12].

Реализация данного условия необходима для расширения знаний иностранных военнослужащих, для осознанного принятия общечеловеческих ценностей и этнических особенностей, проявления уважительного отношения к представителям других этносов. Совместная деятельность иностранных военнослужащих наиболее продуктивна в диалоговом режиме, который предполагает, уважительные отношения взаимодействующих сторон, взаимопонимание. Координация интеллектуальных и эмоциональных процессов в развитии эстетических и нравственных качеств является важной составляющей формирования интернационализма у курсантов разных национальностей.

Гармонизация взаимодействия личности и коллектива в военном вузе.

В многонациональном воинском коллективе особый тип отношений – ответственная социальная взаимозависимость и коллегиальное сотрудничество. В таком коллективе объединяются представители разных национальностей с выраженной индивидуальностью социального и психологического плана. Межличностное взаимодействие и общение в период обучения в военном вузе регламентируются федеральными нормативными правовыми актами, нормами морали, общевойсковыми уставами. При этом отношения выстраиваются не только в процессе учебно-профессиональной деятельности, но и в процессе совместного решения бытовых проблем, проведения спортивных и досуговых мероприятий. Поскольку жизнедеятельность иностранных военнослужащих в военном вузе осуществляется в составе коллективов (отделение, учебная группа, курс), то межкультурное взаимодействие является коллективным с дифференциацией и интеграцией этнокультурных особенностей представителей разных национальностей.

Межкультурные отношения в условиях многонационального воинского коллектива включают разные формы общения между представителями национальных групп и конфессий. Данный процесс не ограничивается знаниями языков общения, а требует «знаний основ материальной и духовной культуры партнеров по общению и взаимодействию» [13, с. 95], актуализирует понимание проявлений характера, поведения, мотивации, знание культуры, исторических особенностей, положений исповедуемой религии, что способствует установлению доверительных отношений, личных неформальных контактов, эффективному взаимодействию в ходе выполнения учебных и служебных задач.

Взаимопонимание между военнослужащими – это характеристика социального взаимодействия, определяющая степень осознания субъектами смысла и цели совместной деятельности и активного содействия достижению значимого результата. Вместе с тем, только коллективной деятельности для формирования взаимопонимания между иностранными военнослужащими недостаточно, необходимы взаимоподдержка, взаимопомощь и сотрудничество.

Интернационализм является интегральной характеристикой не только с точки зрения качественно-содержательного анализа личности, но и с точки зрения ее генезиса: это результат многовекторных сил «сил», действующих в одном консолидирующем их направлении. Формирование интернационализма

необходимо осуществлять совместной деятельностью иностранных военнослужащих. Этому способствует специфика обучения в военном вузе, где обучающихся тесно взаимодействуют друг с другом не только на занятиях, но и в повседневной деятельности, что способствует сплочению и объединению.

Методическое мастерство преподавателей, офицеров курсового звена, включенных в процесс подготовки иностранных военнослужащих.

Под методическим мастерством понимается высокая степень сформированности педагогических умений, проявляющихся в быстром, точном и сознательном выполнении определенного воздействия (влияния) на обучающихся с целью решения конкретных педагогических задач [15].

Организация учебно-воспитательного процесса военного вуза осуществляется на основе сотрудничества преподавателей, командиров и курсантов в совместной деятельности (учебно-познавательной, военно-научной, служебной), в ходе которой у иностранных военнослужащих формируются гуманистические, культурологические, ценностные, поведенческие ориентиры, компетенции.

Интернационализм является составляющей профессиональной культуры преподавателя военного вуза, офицеров, курсантов и иностранных военнослужащих. Важный источник формирования интернационализма – педагогическое общение преподавателей, командиров с обучающимися при условии, что преподаватель, командир является образцом, эталоном его осуществления. Это способствует установлению доверительных отношений между преподавателем и обучающимся, достижению взаимопонимания в учебном процессе. При этом для формирования интернационализма иностранных военнослужащих необходимо в процессе педагогического взаимодействия обеспечить соответствующий моральный контекст (отзывчивость, доброжелательность по отношению к военнослужащим различных национальностей, носителей иных культур, умение ценить своеобразие их поведения, воспитания, менталитета).

Формирование интернационализма – это процесс взаимодействия преподавателей, командиров и иностранных военнослужащих, заключающийся в усвоении знаний и осознанном принятии ценностей интернационализма, развитии умений и навыков межэтнической, межличностной и межкультурной коммуникации, уважительном отношении к представителям других национальностей.

Формирование интернационализма иностранных военнослужащих – процесс сложный и многогранный, предполагающий создание комплекса взаимосвязанных условий. С учетом этого планируется и организуется учебная, методическая и воспитательная работа командирами подразделений, направленная на обеспечение устойчивости продуктивного взаимодействия, поиск и устранение возникающих противоречий.

Рассмотренные педагогические условия создают основу для обеспечения эффективного формирования интернационализма иностранных военнослужащих. Данные условия должны отвечать следующим требованиям: доступность применения в военных вузах; обеспечение разностороннего развития личности

обучающихся; учет индивидуальных свойств и качеств иностранных военнослужащих. Реализация педагогических условий способствует результативности процесса формирования интернационализма, что проявляется в расширении мировоззренческих установок у иностранных военнослужащих, освоении ими новых коммуникативных умений и навыков, в выстраивании взаимоотношений и взаимодействии с преподавателями, командирами и сослуживцами в контексте воинской дружбы и товарищества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. – Москва : ООО «А ТЕМП», 2010. – 874 с.

3. Философская энциклопедия / под ред. Ф. В. Константинова: в 5-ти т. – М.: Советская энциклопедия, 1960-1970. – Т. 1-5.

4. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.

5. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

6. Психолого-педагогический словарь / [под ред. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.

7. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

8. Кривых С. В. Воспитание этнического самосознания личности: монография / С. В. Кривых. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. – 132 с.

9. Корчагин В. Н. Человековедческая архитектура учебного процесса в профессиональной школе / В. Н. Корчагин // Научное обозрение : гуманитарные исследования. – 2016. – № 1. – С. 29-33.

10. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Палаткина. – Москва, 2003. – 403 с.

11. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. – М., 1998. – 175 с.

12. Чипинова Н. Ф. Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чипинова Наталья Федоровна. – Челябинск, 2004. с.

13. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005. – 310 с.

14. Киселев А. В. Социально-педагогические условия формирования методической компетентности преподавателей высших учебных заведений ФСБ России пограничного профиля: дис. ... канд. пед. наук – М., 2010. – 185 с.

УДК 378

2.3 РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ПЕДАГОГА

*Бирюкова Наталья Викторовна, аспирантка кафедры социальной педагогики
Воронежский государственный педагогический университет*

*Молодоженикова Наталья Михайловна, кандидат биологических наук, доцент
кафедры биологии и общей генетики*

*Макарова Дина Владимировна, доктор педагогических наук, преподаватель,
методист*

Ресурсный Центр «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий».

Федеральное государственное автономное учреждение высшего образования
Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский
Университет) г. Москва, Россия

E-mail: n.v.birukova@mail.ru, nmmolod@mail.ru, dinokkk@mail.ru

Современный этап жизни общества, как известно, характеризуется определенными проблемами, связанными в частности со снижением уровня здоровья подрастающего поколения. Стрессы, неполноценное питание, плохая экология и многие другие негативные факторы современного социума ведут к необходимости разработки и введению элементов здоровьесберегающих технологий, призванных сформировать качественно новый уровень знаний обучающихся о здоровье как необходимой жизненной составляющей, обеспечивающей эффективность в том числе и образовательных достижений.

В таком случае имеет смысл обратиться к содержательной стороне определения понятия «здоровьесберегающие технологии» для дальнейшего развития темы настоящей статьи. По определению Н.К. Смирнова, «здоровьесберегающие технологии - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни» [13, с. 37].

Не менее емким, на наш взгляд, является определение понятия В.Д. Сонькина, отмечающего следующие содержательные характеристики здоровьесберегающих технологий: «Условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания); рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим» [1, с.216].

Е.Н. Дзятковская, доктор биологических наук, профессор, говорит о здоровьесберегающей технологии как о системе, «состоящей из педагогической технологии, педагогических мер по снижению ее возможного неблагоприятного воздействия на ребенка и работы по воспитанию культуры здоровья» [4, с. 47].

Таким образом, мы можем отметить, что понятие «здоровьесберегающие технологии» включает все направления деятельности образовательного учреждения по формированию, сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Появившееся сравнительно недавно в педагогическом лексиконе понятие здоровьесберегающей образовательной технологии содержательно подтверждает значимость среди всех известных технологий степени влияния на здоровье детей. Так, например, под здоровьесберегающей образовательной технологией О. В. Петров понимает «систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.)» [11, с.1]. Вышесказанное приводит нас к выводу о том, что ведущая роль в реализации образовательных технологий принадлежит педагогу, его умению строить свое речевое поведение, которое и определяет в итоге успешность научно-учебного взаимодействия с обучающимися. Необходимо при этом отметить, что вопросы влияния речи говорящего на здоровье адресата изучаются в теоретической и практической логопедии и неврологии. Но качественные характеристики речевого поведения педагога с точки зрения влияния его (речевого поведения) на здоровье обучающегося практически не исследованы.

Стоит сказать, что учеными (Л.А. Дарницкой, И.П. Козляниновой, З.В. Савковой, Э.М. Чарели и др.), занимающимися исследованиями в области речевой культуры педагога, был сделан вывод о том, что традиционные технологии направленные в основном на совершенствование техники речи, как правило, являются универсальными, «обезличенными», не учитывающими индивидуальных особенностей педагога; инновационные компьютерные технологии направлены зачастую на развитие речи учащихся через обучение и применяются в специализированных учреждениях (Л.П. Назарова, Ю.Б. Зеленская, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина и др.). Однако пока не существует системного подхода к возможной интеграции понятий «культура речи педагога», «речевая деятельность», «речевое поведение педагога» и «функциональное состояние», представляющее собой «интегративный комплекс характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение любой деятельности. От функционального состояния организма зависит физическое и психическое состояние человека, успешность его труда, *обучения, творчества*» [2, 89].

Итак, очевидно, что для обеспечения здоровьесберегающих позиций необходима актуализация эмоционально-интеллектуального потенциала обучающихся, где речевое поведение педагога предопределяет, в частности здоровьесберегающий эффект учебного общения. Его манера общаться воспринимается детьми как образец. Педагог всегда остается воспитателем и коммуникативным лидером. Следовательно, подтвердим неоспоримый факт необходимости активизации эмоционально-интеллектуального потенциала школьников при овладении знаниями, так как педагог, стимулируя и развивая данный потенциал, актуализирующийся в совместной увлеченности познавательным процессом, соответственно,

будет работать в режиме получения и отдачи положительных эмоций, закрепляя здоровьесберегающие позиции. Обучение без творческого заряда - неинтересно, а значит, «в той или иной степени, является насилием над собой и другими. Насилие же разрушительно для здоровья, как через формирование усталости, так и само по себе» [9].

Именно динамика профессиональной подготовки педагога позволяет ему не только получить удовлетворение от своей работы, в большей степени реализовать индивидуальный подход к учащимся, но и превратить используемые педагогические технологии в здоровьесберегающие.

Признание ведущей роли педагога в создании и обеспечении эмоционального фона учебно-воспитательного процесса, наряду со свойственным учащимся механизмом «эмоционального заражения», обращает внимание исследователей на уровень личностной заинтересованности учителя в эмоциональном комфорте в процессе педагогического общения, которая, характеризуя особенности эмоционального реагирования, должна выступать устойчивой чертой личности.

Помимо нее, результативность педагогических взаимоотношений основана, по мнению А.Н. Леонтьева, на психологически грамотном восприятии учителем ученика. Ученым описаны два уровня социальной перцепции: собственно перцептивный, заключающийся в восприятии партнеров по общению, и эмпатийный, связанный со способностями человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на их переживания, их пониманием и принятием [8]. Таким образом, центральным звеном педагогического воздействия является организованное педагогическое общение, в основе которого лежит межличностное взаимодействие учителя с учениками. Эффективность такого взаимодействия обусловлена рядом факторов, среди которых основополагающее место занимают способности понимания и принятия участниками общения друг друга, их эмоциональное состояние и особенности его выражения. Этим объясняется необходимость особого внимания в настоящей работе к таким личностным качествам учителя, определяющим характер педагогического взаимодействия, как эмпатия, эмоциональная устойчивость, выражающаяся, в частности в вербализации эмоционально-интеллектуальных комплексов, направленных на воспитание функционально грамотной и здоровой личности школьника.

Речевое поведение педагога, который находится постоянно в поле зрения детей, в общении с ними, является основным источником, из которого дети получают образец родного языка, культурной речи, поэтому она должна быть не только правильной, но и выдержана в определенном темпе, громкости, должна быть интонационно выразительной, правильно оформленной грамматически, связной, доступной для понимания, с правильным и точным использованием словесных обозначений.

О. М. Казарцева рассматривает речевое поведение как «обусловленные ситуацией общения эмоции, действия, поступки человека, выраженные с помощью языка и невербальных средств» [6, с.7]. Интерпретируя основные качества речи учителя (правильность и чистота, точность, уместность) автор выделяет такое качество речи педагога, как *коммуникативная*

целесообразность, где не допускается грубости и бестактности, например таких замечаний: «Сиди и молчи!», «Ну что сидишь, я же вошла в класс» и др.

Требование коммуникативно-целесообразной речи учителя, по мнению О. М. Казарцевой, предполагает учет возрастных особенностей учащихся, их подготовленности к усвоению предмета, а также умение педагога трансформировать свою речь так, чтобы приспособить ее для понимания школьниками (отобрать языковые средства, объяснять непонятные слова и выражения, адаптировать речь к учебно-речевой ситуации).

В таком случае естественно обращение к вопросу о речевой этике учителя, что предполагает употребление вежливых обращений, слов приветствия и прощания, выражения извинения, благодарности, заслуженной похвалы, воспроизведения (акцептования мыслей учащихся, в том числе цитирования) слов ученика, собственных объяснений (с их уточнением и дополнением) темы и целей урока.

С целью предупреждения неуважительного отношения к ученикам, отмечает О.М. Казарцева, действует система *запретов*. Их цель – помочь учащимся учебно-научного общения избежать конфронтации, прогнирования, создать в классе благоприятный психологический климат. Они таковы: «Запреты на: *тон* – обидный, презрительный, пренебрежительный, крикливый, злой, сюсюкающий; *слова и выражения* – грубые, оскорбляющие, насмешливые; *жесты, мимику* – устрашающие, обидные, некрасивые; *голос* – бубнящий, неразборчивый, заикающийся, сиплый, визгливый» [6, с.75]. Е.И. Тихеева детально рассмотрела культурные и методические требования к речевому поведению педагога с учетом здоровьесберегающего компонента:

«1. Речь педагога должна быть грамотной, литературной. Следует, прежде всего, разбираться в особенностях своей речи, учитывать ее ошибки и погрешности, бороться с ними путем постоянного самоконтроля и совершенствования своего языка.

2. Особого внимания требует к себе этика речи. По форме и тону речь воспитателя должна быть всегда культурной и безупречно вежливой.

3. Структуру речи следует согласовывать с возрастом детей. Чем младше ребенок, тем проще обращенная к нему речь. При длинных сложных предложениях дети не улавливают основного смысла.

4. Содержание речи должно соответствовать развитию, запасу представлений, интересам детей, опираться на их опыт.

5. Особого внимания требует точность, ясность и простота речи. От точности речи зависит точность восприятия, отчетливость понимания.

6. Необходимо регулировать темп своей речи. Следить за содержанием слишком быстрой речи трудно даже взрослому, а ребенок на это совершенно не способен. Не понимая смысла, он просто перестает слушать. Недопустима и слишком медленная, растянутая речь, она надоедает.

7. Следует регулировать силу своего голоса, говорить настолько громко или тихо, насколько требуют условия момента и содержания речи. Тихую речь дети

не слышат, не улавливают ее содержания. Громкую речь, переходящую в крик, дети перенимают как манеру речи. Кричат дети, их перекрикивают взрослые, и в этом гаме тонут слова и их содержание.

8. Речь педагога должна быть эмоциональна, по возможности образна, выразительна и отражать интерес, внимание, любовь к ребенку и заботу о нем» [14].

Итак, речевое поведение учителя как категория педагогической науки – неотъемлемый атрибут его профессиональной деятельности, направленный на гармоничное воспитание, обучение и развитие ребенка, исключаящую любую форму неуважения по отношению к подрастающему человеку.

По мнению ученых, учебно-воспитательное влияние изучаемого материала на личность учащегося происходит тем успешнее, чем эмоциональнее будет речевое воздействие. Выразительная, яркая речь, точность и одновременно действенность определений, способность педагога вызвать у учеников желание вести диалог в процессе научно-учебного взаимодействия – все это является необходимыми инструментами в речевом поведении педагога, реализующего образовательную диалоговую технологию.

Смирнов Н.К. схематично представляя, модель работы по вышеназванной технологии, ведущей к здоровьесбережению, предлагает включить три этапа. «На первом учитель сообщает ученикам информацию (рассказывает, читает, демонстрирует в визуальной форме), построенную с таким расчетом, чтобы стимулировать (спровоцировать) вопросы учащихся. На втором этапе учащиеся задают вопросы. На третьем - учитель на них отвечает (если сможет!). Поощряется как задавание вопросов, так и попытки ответить на вопрос - чужой или свой собственный. Сравнение этой технологии с традиционной (в рамках одной программы и при одинаковом временном ресурсе) показало снижение утомляемости учащихся и лучшее качество усвоения даже большего объема материала» [3].

Особенности личностного начала учителя проявляются в целенаправленном использовании вербальных средств, демонстрирующих речевое мастерство и актуализирующих следующие функции педагогического общения: информационно-коммуникативную (обмен информацией, ее усвоение), регуляционно-коммуникативную (организацию совместной деятельности, коррекцию способов взаимодействия), в воспитательной функции педагогического общения (эмоциональный контакт, сопереживание).

При комплексной реализации в процессе учебно-речевой деятельности всех функций общения особая значимость воспитательной функции находит свое отражение в требованиях по развитию личностных качеств ученика (в том числе коммуникативных способностей), в формировании эмоциональной сферы, развитии эстетической восприимчивости в процессе познания, а, следовательно, его здоровья.

Приведем пример объяснительной речи учителя и проанализируем его с точки зрения определения здоровьесберегающих функций педагогического общения.

Объяснение учителя (фрагмент) урока биологии. Тема. Основы селекции и биотехнологии.	Функции педагогического общения
<p>Сегодня, ребята, <u>у нас с вами</u> не совсем обычное занятие. <u>В чем же его необычность?</u> - спросите вы.</p> <p>А в том, что <u>мы с вами</u> совместим материал биологии и географии. <u>Я вижу интерес в ваших глазах...</u></p> <p>Изучая тему по биологии "Основы селекции и биотехнологии», <u>мы пополняем информацию</u> о методах, достижениях и перспективах развития селекции, генной инженерии и биотехнологии.</p> <p>А знания по географии <u>помогают нам</u> осмыслить возможности, которые открываются перед человечеством с развитием генетической инженерией в области мирового сельского хозяйства, а также в решении проблемы дефицита продовольствия в странах Юга.</p> <p>Так вот, <u>как вы понимаете</u>, интеграция двух предметов <u>позволит нам</u> глубже понять причины, определяющие глобальную проблему продовольствия и процессы, происходящие в отраслях мирового хозяйства под влиянием современных достижений биологических наук.</p>	<p>1. Информационно-коммуникативная функция заключается в четкой последовательности изложения материала, связанного селекционными и биотехнологическими процессами.</p> <p>2. Регуляционно-коммуникативная функция выражается в речевых маркерах, отражающих желание учителя в совместности продвижения к знанию: «мы с вами...», «мы пополняем информацию», «помогают нам», «позволит нам». Данные конструкции можно рассматривать и актуализаторами воспитательно-коммуникативной функции, так как они являются сигналами установления эмоционального контакта с учащимися</p> <p>3. Воспитательно-коммуникативная функция также явна в речевом поведении педагога. Стимулируя интерес учеников к дальнейшему ходу объяснения и чувство сомнения, учитель использует вопросно-ответный ход: «В чем же его необычность? - спросите вы...». Речевые маркеры «Я вижу интерес в ваших глазах», «как вы понимаете» на наш взгляд, демонстрируют не только здоровьесберегающую позицию педагога, но и искреннюю заинтересованность в получении школьниками знаний.</p>

Согласимся здесь, что «...урок проходит на более высоком эмоциональном фоне, сопровождается дополнительной тренировкой коммуникативных навыков у учащихся и большей удовлетворенностью от урока как у учителя, так и у учеников. Все это - косвенные подтверждения здоровьесберегающего эффекта указанной технологии» [10].

Одной из актуальных проблем при подготовке педагогов к профессионально-педагогической деятельности является формирование и развитие у них умения адекватного выбора речевых и риторических средств, в том числе позволяющих эмоционально направлять течение учебно-научного общения. Научиться осознанно выбирать такие средства, обеспечивающие максимальный эффект формирования положительной

коммуникативной валентности (термин А.А.Мурашова) в процессе интеллектуальной деятельности – задача педагога.

Оптимальное педагогическое общение – «такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает эмоциональный климат обучения... обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [12, с.9].

Важны все функции педагогического общения, представление о профессиональной специфике которых помогает понять основу эффективного речевого поведения учителя, проявляющегося в его речевых поступках.

Речевой поступок является основной единицей речевого поведения человека, реализующей одно речевое намерение говорящего и служащей для достижения определённого результата.

В психологическом словаре и в словаре по этике поступок трактуется как «клеточка нравственной деятельности». Следовательно, речевой поступок, отражая коммуникативно-нравственную сторону речевого поведения личности в условиях педагогического общения, представляет собой не только «речевое высказывание, которое воздействует на учащегося с целью коммуникативно-нравственного воспитания», но и направлено на сохранение здоровья подростка [12, с. 233].

Так как в речевых поступках, определяющих речевое поведение, наиболее ярко проявляется коммуникативно-нравственная культура личности, то педагогу всегда следует помнить о следующих важнейших коммуникативных принципах, способствующих эффективному учебно-педагогическому общению: «...*Помысли, слова и поступки направляй во благо, на доброе. Стремись к взаимопониманию, взаимодействию. Неси ответственность за каждое произнесенное или написанное слово. Поступай по совести. Прислушивайся к внутреннему голосу своему. Адекватно оценивай коммуникативную ситуацию и поступай сообразно ей. Продумай использование вербальных и невербальных средств, которые не будут противоречить твоим нравственным установкам. Будь лояльным и справедливым в оценке речевых действий и поступков других и строгим в оценке собственных*» [7].

Теоретическое осмысление вопросов оптимизации речевого взаимодействия педагога и ученика логично, на наш взгляд, подтвердить экспериментальными данными исследования, целью которого было сформировать представление о коммуникативном идеале учителя в сознании подростков (принимали участие 45 учеников 9-х классов Ресурсного Центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий»), где им было предложено завершить следующие фразы:

«1. Я люблю, когда учителя...

2. Я не люблю, когда учителя...
3. Учителя часто...
4. Учителя редко...
5. Я уверен (а), что учителя...
6. Я хочу, чтобы учителя...».

Из полученных результатов мы сделали выводы, касающиеся коммуникативных требований подростка к учителю. Эти требования таковы: учитель должен любить своих учеников, понимать детей, не кричать на них, не злиться, хорошо, интересно объяснять материал, не задавать много домашних заданий.

Итак, в коммуникативном идеале педагога дети видят прежде всего ЧЕЛОВЕКА, способного к эмоциональной отзывчивости, доброте, пониманию, соблюдению речевой этики, то есть положительный эмоционально-воспитательный фон учебно-научного общения оказывается необходимым при умении учителя «интересно, хорошо объяснять материал». Ученые справедливо отмечают при этом, что «каждый урок активен в воспитательном отношении. Он может оказывать как положительное, так и отрицательное воспитательное влияние, но *безрезультатным* в воспитательном отношении никогда не бывает» [5, с.177]. Педагог должен помнить о необходимости наличия в процессе обучения положительного фона, что достигается прежде всего посредством слова. Это поможет воздействовать не только на эмоциональную сферу учеников, для которых педагог - коммуникативный лидер, образец для подражания, но и формировать у своих питомцев правильное представление о здоровьесберегающих аспектах общения. Вообще, всегда нужно знать о бережном отношении к слову, так как сила эмоции, проявленная в нем, может вдохновить и убить, лишить уверенности и, напротив, вселить уверенность в свои силы, в свои способности.

В конце концов процветание общества зависит во многом не только от развития экономики, техники, а от культуры слова, понимания обществом значимости этой культуры, умения педагогом владеть с л о в о м, умения воспитать в растущей личности способность к истинному диалогу, являющемуся, по нашему мнению, одной из самых эффективных образовательных технологий, реализуемых в речевом поведении.

Особенно важно помнить при этом, что в условиях кардинальных изменений в социальной жизни нашей страны особую значимость приобретает уровень развития системы образования, определяющий социально-экономическую успешность общества. В основных направлениях модернизации российской системы образования заложено понятие «успешность», критерием которого является формирование здоровой, социально и эмоционально устойчивой личности обучающегося, способной вырабатывать собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни. Такую личность учащегося может формировать только успешный педагог, представляющий образец педагогической и риторической мысли, постоянного саморазвития,

самосовершенствования, с высоким уровнем творческого потенциала, проявляющегося в его речевом поведении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безруких, М. М., Сонькин, В. Д. ЗОТ в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / М. М. Безруких, В.Д. Сонькин. - М.: Триада - фарм. 2002.- 346 стр.
2. Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности.- М.: Учебная Литература, 1997.
3. Диалоговые технологии как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся [электронный ресурс] // URL: [сайт] <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie/tekhnologii/library/2013/12/12/dialogovye-tekhnologii-kak-sredstvo> (дата обращения 4.03.18).
4. Дзятковская Е.Н. Учебная культура как фактор информационной безопасности жизнедеятельности. – М.: Образование и экология, 2012. – 200 с.
5. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика. – М., 1978.
6. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теории и практика обучения: Учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 1998.
7. Курцева З.И. Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе риторического образования: Монография. – Москва: МИОО, 2007.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2– х т.т. – М.: Педагогика, 1983.
9. Малофеева М. Ю. Применение здоровьесберегающих технологий / М. Ю., Малофеева // [Электронный ресурс] - <https://infourok.ru/statya-primenenie-zdorovesberegayuschih-tehnologiy-3059133.html> (дата обращения 17.10.2020)
10. Нестерова, И. А. Принципы здоровьесберегающих технологий [Электронный ресурс] / И. А. Нестерова-<https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2018/11/13.html> (дата обращения 10.10.2020).
11. Петров, К. Здоровьесберегающая деятельность в школе // Воспитание школьников. - 2005. - №2. - С. 1.
12. Риторика: учеб./З.С. Смелкова, Н.И. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2006.
13. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. - М.: АПК и ПРО , 2002. - 121 стр.
14. Тихеева Е.И. Родной язык в семье и школе. // Семейное воспитание: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сост. П.А. Лебедев. — М.: Академия, 2001. — С. 352-354.

2.4 ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: КЕЙС КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Валева Роза Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ИППО

Баклашова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по международной деятельности

Казанский федеральный университет

E-mail: ptatyana2011@mail.ru, valeykin@yandex.ru

Аннотация: в статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования разработанной модели процесса формирования профессионально-педагогического самоопределения магистрантов-будущих учителей (кейс Казанского федерального университета).

Ключевые слова: самоопределение, профессия, студент-магистрант, учитель, педагогическое образование

Трансформационные процессы в социально-экономическом секторе России, всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании, требуют поиска новых подходов к подготовке специалистов различных областей. Особое звучание в данном контексте приобретает профессионально-педагогическая подготовка учителей, которым предстоит воспитать новое поколение XXI века. Достижение профессионального мастерства и стремление к профессиональной компетентности на уровне мировых стандартов являются приоритетными задачами высшего образования в соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации (до 2025 года). Смена традиционной парадигмы образования диктует современному учителю необходимость свободного ориентирования в цифровом пространстве, приобретения навыков самоменеджмента, помогающих в исследовательской, научно-методической деятельности, а также компетентности в отношении сопряжения педагогической теории и практики [11;15;17].

Вышеуказанные векторные ориентиры оказывают влияние на процесс модернизации системы образования по содержательному и процессуальному аспектам с актуализацией таких ключевых приоритетов подготовки будущего педагога в высшей школе как формирование самореализующейся личности педагога, готовность к разным видам мобильности, владение навыками критического, системного мышления, способность в полной мере брать на себя социальную ответственность при реализации образовательного процесса. Таким образом, актуальные целевые установки по развитию в профессии задают определенный характер процессу профессионально-педагогического самоопределения студентов, в том числе обучающихся на программах магистратуры. Под профессионально-педагогическим самоопределением мы подразумеваем процесс формирования личностью будущего педагога своего

отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей.

Проблема профессионально-педагогического самоопределения на старших курсах бакалавриата, а также в рамках реализации программ магистратуры в вузе приобретает сегодня особо острый характер, все более смещаясь из плоскости общеобразовательной организации в плоскость высшего учебного заведения, по причине высокого процента выпускников университетов, меняющих вектор своего профессионального развития не в пользу педагогической деятельности в образовательной организации и предпочитающих трудоустройство в иных сферах [10;13]. Основными трудностями на данном этапе профессионального развития будущего педагога являются: дисбаланс идеального и реального образа выбираемой профессии; неадекватная самооценка обучающегося студента; дисбаланс реальной и идеальной мотивации профессионального выбора; несоответствие представлений о своих личностно-ценностных ориентациях представлениям о ценностях, которые обеспечивают успех в профессиональной деятельности в новых условиях социально-экономического контекста. Указанные проблемы имеют результатом отток желающих продолжить профессиональную деятельность в качестве учителя в образовательной организации из общего корпуса выпускников высшей школы и острый дефицит педагогических кадров, наблюдаемый во многих регионах России [3;12]. Обозначенные противоречия актуализируют приоритет формирования профессионального самоопределения в когнитивном, мотивационно-ценностном, а также деятельностно-практическом плане.

В вопросе профессионального становления и развития магистранта- педагога, важным считается уровень приобретения как личностных, так и профессионально-педагогических качеств, особая совокупность которых позволяет решать сложные задачи при реализации образовательного процесса [14;18]. Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего и высшего профессионального образования, а также профессионального стандарта педагога делает обязательным такие условия как соблюдение преемственности педагогического образования в целях снижения рисков дублирования его целей и задач на разных уровнях подготовки(бакалавриат, магистратура); вовлечение в процесс подготовки педагога всех участников сетевого взаимодействия (ВУЗ-образовательная организация-органы управления образованием), развитие института школьно-университетского партнерства; обеспечение практической направленности подготовки педагога, связи теории с практикой; структурирование содержания и выбор образовательных технологий с приоритетом проектной, исследовательской и управленческой деятельности [25;32]. Соблюдение вышеуказанных условий способствует формированию педагога-профессионала, готового решать задачи современной школы. Реализация данных условий призвана способствовать развитию профессионального самосознания будущего педагога, заключающегося в «комплексе представлений человека о себе как профессионале», присовокуплении им целостного «образа себя как профессионала», а также построении «особой системы отношений и установок к себе как к профессионалу»

(А.К. Маркова). Таким образом, профессиональное самосознание является базисным понятием при рассмотрении проблемы профессионального самоопределения; оно (профессиональное самосознание) задает процессу профессионально-педагогического самоопределения направленность и придает ему особые качественные характеристики, позволяя сформировать свое отношение к деятельности в качестве педагога и способу его реализации.

Внедрение модели процесса формирования профессионально-педагогического самоопределения магистрантов-будущих учителей в условия современного вуза позволит студентам четко сформировать свое отношение к профессиональной деятельности, самоидентифицировать себя в профессии учителя, принять цели и мотивы своей будущей деятельности, осознать релевантные ей социально-профессиональные потребности, наполниться ценностными ориентациями, специфичными для выбранной профессии, осознать себя членами педагогического сообщества и определить свое место в нем. В связи с вышеизложенным целью исследования является разработка, теоретическое обоснование и апробирование модели процесса формирования профессионального-педагогического самоопределения выпускников вузов, реализующих программы педагогического образования, с целью способствовать их профессиональному становлению и развитию.

Проблемы профессионального становления студентов педагогических специальностей привлекали внимание большого количества ученых. Теоретические и практические вопросы повышения квалификации педагогов изучались в работах Б. Г. Ананьева, В. П. Беспалько, В. В. Давыдова, Л. И. Кобышевой и А. П. Кротова и др. [1;2;4;9]. Особенности формирования профессиональной компетентности анализируются в работах Е. А. Климова, А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина и А. К. Марковой, Kalimullin A. M. и Masalimova A. R. [5; 8; 24]. Ряд публикаций посвящен развитию и формированию как профессиональных интенций, так и их последующей реализации в профессиональной деятельности [7;8]. Особое внимание уделялось, в частности, развитию профессионально значимых личностных качеств, влияющих на эффективность и успешность профессиональной деятельности [20].

Анализ проблемы профессионального становления будущих педагогов невозможен без обращения к понятию “профессионализм”, под которым кроется особая характеристика личности, заключающаяся в умении качественно и надежно выполнять служебные обязанности, проявлять высокий профессиональный уровень мастерства, положительно развиваться в отношении профессионально-педагогического мастерства и непрерывно повышать квалификацию. По нашему убеждению, профессионалом человек может стать только в том случае, если наряду с глубокими знаниями, умениями и навыками, он обладает богатым практическим опытом, высоким профессиональным мастерством и высоконравственными убеждениями.

Применительно к студенческой молодежи – бакалаврам и далее магистрантам следует, как показывает анализ психолого-педагогической литературы и наш опыт работы, актуализировать проблему формирования профессионально-педагогического самоопределения. Обращение к сущности профессионально-

педагогического самоопределения личности будущего учителя позволит рассмотреть этапы процесса его формирования, что, в свою очередь, будет способствовать высоким результатам его последующего профессионального становления. Данная точка зрения поддерживается рядом отечественных и зарубежных учёных. Ряд исследователей считают, что профессионализация способствует формированию профессиональной идентичности, профессиональному самоопределению [6;16;19]. Зарубежные ученые, такие как, S. F. Akkerman и P. C. Meijer, C. M. Bonilla, D. Beijaard, P. C. Meijer и N. Verloop, T. Zengele [21; 23; 28; 33] также особым образом подчеркивают в своих работах значимость профессионализации высшего образования. Исследователь Люманн [26] отмечает, что при профессиональном самоопределении помимо когнитивных аспектов образования, важно уделять внимание профессиональной философии, приверженности профессии, эмоциональному капиталу, способам действия и взаимодействия будущего педагога, ценностям и морали педагогического образования. Более того, он подчеркивает, что такие категории, как убеждения, ценности, опыт, способы действия и взаимодействия, не всегда учитываются в реальном образовательном процессе для формирования профессионально-педагогического самоопределения, профессиональной идентичности [26]. По мнению Люманна, студенты, продвигаясь вперед при обучении, в определенной степени постепенно перенимают особенности речи и поведения своего педагога, его стиль общения, педагогический такт и культуру. В вышеуказанных понятиях скрыт аутентичный обучающий потенциал преподавателя, работающего со студентом-будущим педагогом.

Контекст обучения на практике будущих педагогов (практики в образовательных организациях, в вузе) подвергает испытанию их идеи, ожидания и предубеждения. В этом отношении важной представляется точка зрения исследователей Pillen, Beijaard и Brok [28], согласно которой особое внимание при подготовке педагогов важно уделять глубинному анализу трудностей, возникающих во взаимоотношениях начинающих учителей (смена роли с «обучаемого» к «обучающему») и их опытных наставников, учителей-новичков между собой, а также противоречий между желаемой и реально получаемой поддержкой на практике, применения в профессиональной деятельности разнообразных концепций обучения с различающейся педагогической методологией.

Изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования позволяют сделать заключение о достаточной разработанности темы профессиональной подготовки специалистов в рамках высшего педагогического образования. Значительное внимание учёные уделяют теоретическим и практическим аспектам профессионального развития учителей, формированию их профессионально-значимых качеств, влияющих на эффективность их деятельности. Особое место в этом проблемном поле занимает проблема профессионально-педагогического самоопределения, отличительной характеристикой которой является её многокомпонентный характер.

Важно подчеркнуть, что статьи, научные издания по проблеме процесса формирования профессионально-педагогического самоопределения имеют в

основном генеральный фокус и не учитывают в полной мере всех особенностей профессии учителя. При разработке модели процесса формирования профессионального самоопределения будущих педагогов в вузе, важно уделить внимание контексту педагогической магистратуры, имеющей в приоритете развитие комплекса профессионально-педагогических компетенций. Пристальное внимание, на наш взгляд, следует уделить этапам формирования профессионально-педагогического самоопределения, его компонентам, модели его формирования у студентов педагогического направления подготовки. Необходимо отметить, что каждый этап формирования данного самоопределения имеет свои характеристики, а успех реализации процесса зависит от многообразия факторов: начиная от осведомленности самой личности в отношении альтернатив при выборе профессии заканчивая участием в эффективных тренингах по педагогическому взаимодействию, проведенных талантливым педагогом-коучем для работающих учителей-профессионалов. Определение компонентов профессионально-педагогического самоопределения, а также выделение компетентностных уровней для достижения поставленной цели, позволит разработать, обосновать и апробировать модель формирования профессионально-педагогического самоопределения будущих учителей в рамках реализации их обучения в педагогической магистратуре. Педагогический эксперимент, результаты которого возможно оценить по реперным параметрам, реализуя инициальные и итоговые собеседования с участниками образовательного процесса, будет свидетельствовать в пользу или против разработанной модели.

Существующее противоречие между недостаточной разработанностью вопроса профессионально-педагогического самоопределения будущих учителей (в статье представлены результаты экспериментальной деятельности в отношении обучающихся 2 курса педагогической магистратуры Казанского федерального университета) в теоретико-прикладном плане и повышением требований к профессионализму современного учителя со стороны государства и социума актуализирует проблему совершенствования системы подготовки учителя посредством разработки эффективных моделей и методик, позволяющих снять основные трудности процесса профессионального становления личности, сформировать профессионально-педагогическое самоопределение у студентов-магистрантов педагогических специальностей, осуществляя уровневый компетентностный трансферинг. При решении задачи разработки и апробирования модели формирования профессионально-педагогического самоопределения будущих педагогов важно учесть *этапы формирования данного самоопределения, их преемственность, основные проблемы иммерсии молодых учителей в профессию, разноразностность процесса формирования профессионально-педагогического самоопределения, его многокомпонентность*. Также, целесообразно задействовать в полной мере *потенциал школьно-университетского партнерства*, реализуемого согласно принципам сетевого взаимодействия, и представляющего собой основу эффективного практического обучения будущих учителей.

Проблема процесса формирования профессионально-педагогического самоопределения будущего учителя в вузе является одной из острых для

современных систем педагогического образования во всем мире. Будучи тесно сопряженной с процессом профессионального самосознания, она носит многокомпонентный характер и требует к себе особого внимания со стороны всех участников образовательного процесса. Разработка и реализация модели процесса формирования профессионально-педагогического самоопределения будущих учителей позволит осуществить процесс идентификации с профессией, сформировать особую профессиональную идентичность. Моделирование целесообразно осуществлять релевантно этапам формирования профессионально-педагогического самоопределения, учитывая его компоненты, обеспечивая уровневый компетентностный трансферинг. Основной задачей данного исследования является разработка, обоснование и апробирование модели процесса формирования профессионально-педагогического самоопределения магистрантов-будущих педагогов.

При реализации исследования авторами были использованы теоретические (анализ предмета исследования на основе исследования философской, акмеологической, психолого-педагогической литературы, моделирование; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации педагогической деятельности) и эмпирические (изучение и обобщение инновационного педагогического и управленческого опыта, беседы, интервьюирование, мониторинг; самоконтроль, педагогический эксперимент) методы.

Исследование проводилось в период с 1 сентября 2019 года по май 2020 года на площадке Института психологии и образования Казанского федерального университета. В исследовании приняли участие 65 выпускников ТЭ (44 – имеющих степень бакалавра педагогики; 21 - не имеющих степени бакалавра педагогики) по специальности “Педагогическое образование”. Оценка результатов экспериментальной деятельности осуществлялась путем статистической обработки малых выборок (критерий Манна-Уитни).

Исследование показало, что профессиональное становление будущего учителя в направлении достижения профессионализма — это длительный и трудоемкий процесс, основанный преимущественно на опыте. Анализ научно-методической литературы, педагогической практики, включающей наблюдение за профессиональной подготовкой преподавателей в вузе, позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования профессионально-педагогического самоопределения происходит поэтапно. Таким образом, человек проходит несколько этапов, которые можно примерно описать следующим образом: 1) этап альтернатив (наличие возможности выбора профессии); 2) этап предпочтений (формирование устойчивых предпочтений по отношению к конкретной профессии): словарь определяет это слово как “предпочтение или более высокая оценка одной вещи по сравнению с другой” [29]; 3) этап иммерсии (“погружение” студента в профессию посредством практической подготовки, проектной, исследовательской и управленческой деятельности); 4) этап профессионального становления и роста (повышение личностного, психолого-педагогического, методического и воспитательного потенциалов).

Каждый из этих этапов имеет свои особенности, вариативные приоритеты, характеризуется разным соотношением теории и практики. Так, первый этап

альтернатив и второй этап предпочтений актуализируют приоритет своевременной профессиональной ориентации учащихся (раннее прикосновение к педагогике, возможность реализации педагогических проб в школе, организация работы профильных педагогических классов в старшем звене образовательной организации, активные педагогические практики для студентов-первокурсников, предполагающие непосредственную вовлеченность студенческого корпуса в процесс образования). Успех этапа иммерсии лежит в области компетенций вуза, его руководства, преподавательского корпуса. Ключевой составляющей здесь является практическое обучение, цели и задачи которого определяются в коллаборации всеми участниками школьно-университетского партнерства с учётом приоритетов как образовательной организации, так и вуза. Содержание аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности в вузе должно быть наполнено актуальными, практикоориентированными дисциплинами, позволяющими студенту осуществить безболезненный переход от студенческой скамьи к учительской профессии, ощутить свою принадлежность к ней.

Мы рассматриваем профессионально-педагогическое самоопределение в сопричастности к личностному самосознанию в профессии, ощущению принадлежности к профессиональному сообществу. При обучении в вузе магистрант-будущий педагог отождествляет себя с учителями и воспитателями, с лучшими представителями педагогического сообщества. Значительное влияние на процесс формирования профессионально-педагогического самоопределения оказывает педагогическая среда образовательной организации - коллектив учебной группы, внеурочная деятельность, учителя-предметники и др. Создание такой среды диктует правила поведения, формирует веру в правильность выбора профессии [27]. Кроме того, процесс формирования профессионально-педагогического самоопределения будет более успешным, если он будет связан с эффективным решением проблемы нахождения концентричности через схемы взаимодействия «педагог-студент», «воспитатель-студент», что, несомненно, способствует формированию стиля педагогического взаимодействия. Педагогическому взаимодействию в вузе следует уделить самое пристальное внимание. Оно зачастую «западает» и у обучающихся в рамках педагогической магистратуры. Целесообразно отойти от привычного формата лекций и семинаров по педагогическому мастерству и активно внедрять тренинг-технологии в учебный процесс. Потенциал последней поможет решить большое количество трудностей, которые испытывают студенты педагогических вузов (бакалавриат, магистратура) при индукции в профессию (педагогическое общение, публичное выступление, педагогическое взаимодействие, кинетическая культура педагога, ораторское мастерство, решение конфликтов и т.д.). Этап профессионального формирования и роста связан с обучением в магистратуре (число работающих магистрантов зачастую превышает 70% студенческого корпуса), а также с пост университетским образованием, когда в ходе практической деятельности происходит наращивание психолого-педагогического, методического потенциала учителя. Факторами успешности здесь являются стремление педагога к саморазвитию, самообразованию, готовность учиться у других профессионалов, способность к самоуправлению и т.д. Задачи данного

этапа чрезвычайно сложны, связаны с совершенствованием навыков работающего учителя, наращиванием его профессионального потенциала. Это необходимо учитывать при разработке контента обучения магистрантов, выборе образовательных технологий для организации образовательного процесса. Важно обеспечить преемственность педагогического бакалавриата и магистратуры, избежать дублирования целей и задач педагогического образования, вовлечь в процесс подготовки учителей всех участников школьно-университетского партнерства, обеспечить практическую направленность обучения; осуществить выбор образовательных технологий с приоритетом проектной, исследовательской и управленческой деятельности (согласно ФГОС ВО).

Изучение и анализ понятия профессионально-педагогического самоопределения, трудностей его формирования, а также собственный опыт в области педагогического образования, позволили нам смоделировать процесс его формирования поэтапно, учитывая её компоненты, обеспечивая уровневый компетентностный трансферинг. Процесс формирования профессионально-педагогического самоопределения предполагает последовательность определенных уровней компетентности: 1) нормативный; 2) интеллектуально-аналитический; 3) творческий. Вышеперечисленные уровни могут быть достигнуты в условиях создания благоприятной педагогической среды, характеризующейся атмосферой доброжелательности, стремления к успеху, через применение инновационных форм деятельности, стимулирующих творческий подход в процессе подготовки выпускников-будущих педагогов.

Каждый из компонентов модели процесса формирования профессионально-педагогического самоопределения учителя сопряжен как с видом деятельности самого обучающего, так и с активностью остальных субъектов образовательного процесса (преподаватели вуза, кураторы академической группы, руководители педагогических практик от вуза и от школы, педагоги-наставники, кураторы программ грантовой поддержки молодых учителей, педагоги-тренеры и т.д.). Так, в отношении *прогностически-целевого компонента модели (1)* важно отметить приоритет педагогического консультирования и профессиональной ориентации, *когнитивный компонент (2)* сопряжен с такими видами активности как контактное и дистантное обучение, самообразование. Система грантовой поддержки молодых учителей, реализуемая сегодня во многих регионах Российской Федерации, преследует комплексную цель: привлечь студенческую молодежь в педагогическую профессию, способствовать наращиванию методического, технологического потенциала магистранта, молодого учителя, повысить мотивацию молодых педагогов для дальнейшего профессионального совершенствования [30]. Вышеуказанное отражено в модели в качестве *ценностно-мотивационного компонента (3)*. Одним из самых сложных компонентов модели является *эмоциональный компонент (4)*. Многие обучающиеся несут эмоции из детства, из семьи, окружения. «Проникнуть» во внутренний мир взрослого человека, научить его более яркой выразительности в речи, грамотному владению голосом, побудить его активно использовать такие инструменты педагога как мимика, жесты – сложнейшие задачи для педагога вуза, наставников в школах. Лекции и семинарские занятия позволят ознакомиться

лишь с теорией, обсудить основные проблемы педагогического мастерства. Здесь, целесообразным считаем использование тренинг-технологии. Организация обучения в формате тренингов позволяет развить эмоциональный компонент модели формирования профессионально-педагогического самоопределения. В этом случае обучение носит практико-обогащающий характер, нацелено на формирование, оттачивание конкретных профессиональных навыков начинающих педагогов, позволяет достичь высокого уровня взаимодействия педагога и обучающегося, что влияет на эффективность образовательного процесса [31]. *Деятельностно-конструктивный компонент (5)* модели формирования профессионально-педагогического самоопределения будущего учителя, на наш взгляд, сопряжен с практическим обучением. Современный контент практического обучения в современном вузе отличается: - соответствие содержания педагогических практик федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования и основного общего образования; - распределенный характер практик, позволяющий сочетать обучение в вузе с обучением в стенах ОО; - изменение соотношения теоретического (60%) и практического обучения педагогов (40%); - условия школьно-университетского партнерства, предполагающие активную интеракцию всех участников процесса практического обучения в отношении определения актуальных целей и задач обучения, эффективных образовательных технологий, тематики выпускных квалификационных работ, совместных учебных и исследовательских проектов.

Важно подчеркнуть, что разработанная модель формирования профессионально-педагогического самоопределения прошла практическую апробацию в рамках реализации магистерской программы «Педагогическое образование» (Институт психологии и образования Казанского федерального университета).

Результаты экспериментальной деятельности свидетельствуют о нижеследующем.

В педагогическом эксперименте приняли участие 65 выпускников, обучающихся по программе «Педагогическое образование» (10 профилей подготовки, 44 имеющих степень бакалавра педагогики; 21 не имеющих степени бакалавра педагогики). Они были вовлечены в инициальные исследовательские собеседования, проводимые в начале обучения (сентябрь-октябрь 2019 года), а также в итоговые исследовательские собеседования (декабрь 2019 года). Оценка результатов деятельности проводилась по реперным параметрам. Во время собеседований у студентов выяснялась их точка зрения в отношении воздействия реперных параметров на формирование их профессионально-педагогического самоопределения. На инициальном этапе мнения носили больше характер предположений и основывались либо на предыдущем опыте обучения, либо на интуитивной догадке. Итоговые собеседования отличались более долгой продолжительностью по времени, чёткими формулировками и обоснованностью выводов в силу наращивания опыта в отношении каждого из реперных параметров опроса. Оценка результатов экспериментальной деятельности осуществлялась путем статистической обработки малых выборок (критерий

Манна-Уитни). Результаты педагогического эксперимента представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 - Реперные параметры, влияющие на формирование профессионально-педагогического самоопределения – 1 группа (44 магистрантов, имеющие степень бакалавра педагогики)

Реперные параметры	Инициальное собеседование	Финальное собеседование
профессиональная ориентация в отношении профессии учителя, своевременное получение педагогического консультирования	35	36
вовлеченность в процесс дистантного и контактного обучения	22	16
участие в грантовой деятельности, связанной с поддержкой молодых педагогов и их введением в профессию	20	24
вовлеченность в процесс тренингового обучения с целью формирование практических навыков в отношении педагогического мастерства	38	44
вовлеченность в процесс практического обучения в условиях школьно-университетского партнерства (распределенные практики)	26	30

Таблица 2 - Реперные параметры, влияющие на формирование профессионально-педагогического самоопределения – 2 группа (21 магистрант, имеющие степень бакалавра по профилю)

Реперные параметры	Инициальное собеседование	Финальное собеседование
профессиональная ориентация в отношении профессии учителя, своевременное получение педагогического консультирования	15	21
вовлеченность в процесс дистантного и контактного обучения	17	12
участие в грантовой деятельности, связанной с поддержкой молодых педагогов и их введением в профессию	19	17
вовлеченность в процесс тренингового обучения с целью формирование практических навыков в отношении педагогического мастерства	13	19
вовлеченность в процесс практического обучения в условиях школьно-университетского партнерства (распределенные практики)	14	21

Таким образом, при формировании профессионально-педагогического самоопределения будущих учителей по реперному параметру «Профессиональная ориентация в отношении профессии учителя, своевременное получение педагогического консультирования» положительная динамика наблюдается в двух группах опрашиваемых, причем больший скачок по результатам финального собеседования наблюдался в группе магистрантов, имеющих степень бакалавра по профилю. Многие из студентов признавались, что первоначально не возлагали больших надежд на педагогическое консультирование, отдавая приоритет дистантному и контактному обучению в вузе. Однако, выстроенная схема педагогического консалтинга, помогающая решить любую проблему обучения в магистратуре, снимающая трудности, связанные с реализацией практической деятельности в образовательных организациях, оправдала ожидания всех участников образовательного процесса.

По реперному параметру «Вовлеченность в процесс дистантного и контактного обучения» наблюдалась отрицательная динамика в силу недостаточной интеракции со студенческим корпусом, теоретизированностью формата обучения, отстранённости преподавателей от студенческого корпуса, отсутствия ориентира на реальные потребности магистрантов, связанные с реализацией педагогической деятельности в ОО. Реперный параметр «Участие в грантовой деятельности, связанной с поддержкой молодых педагогов и их введением в профессию» оказался более значимым для формирования профессионально-педагогического самоопределения магистрантам со степенью бакалавра педагогики. По нему в этой группе опрошенных студентов наблюдается явная положительная динамика в силу того, что данный контингент студентов знаком с грантовой деятельностью и многие из них непосредственно вовлечены в этот процесс еще со времени учёбы на бакалавриате. В то время как в другой группе, результаты финального собеседования свидетельствуют о потере интереса к данному параметру. Мы объясняем это фактом неосведомленности данной группы студентов в вопросах грантовой политики в отношении системы образования, а также не готовностью принять участие в грантовой деятельности из-за нетрудоустроенности в качестве учителей в ОО. Параметр «Вовлеченность в процесс тренингового обучения с целью формирования практических навыков в отношении педагогического мастерства» (эмоциональный компонент модели формирования профессионально-педагогического самоопределения) показал самую высокую положительную динамику как в 1, так и во 2 группе испытуемых. Тренинги по профессиональному саморазвитию, ораторскому мастерству и педагогическому взаимодействию представлены в 3 семестре педагогической магистратуры, занимают 34% учебного аудиторного времени, носят распределенный характер и сопряжены с производственной практикой в образовательных организациях. Целью тренингов является формирование практических навыков педагогического мастерства (кинестическая культура педагога, поведение в конфликтах, публичное выступление, ораторство и т.д.), что оказалось чрезвычайно востребовано обучающимися обеих групп. Руководством педагогической магистратуры, тренерами по педагогическому мастерству было получено большое количество положительных отзывов

студентов в отношении курса тренингов, в которых выражалось мнение о целесообразности введения подобной формы обучения, начиная с первого семестра учёбы в магистратуре, что нашло отражение в обновленных учебных планах на 2020/21 учебные года. Высокая оценка тренинг-обучения была получена и в ходе проведения финальных собеседований по педагогическому эксперименту. Реперный параметр «Вовлеченность в процесс практического обучения в условиях школьно-университетского партнерства (распределенные практики)» также характеризуется положительной динамикой в обеих группах. Новый характер педагогических практик, нацеленных, главным образом на профессиональное становление молодого учителя, рост его методического и исследовательского потенциала, реализуемых в эффективных условиях школьно-университетского партнерства, позволяет ставить новые цели перед студенческим корпусом, получить бесценный опыт практической работы в образовательной организации под руководством педагогов-профессионалов. Таким образом, основные изменения наблюдаются по следующим параметрам: отрицательная динамика (в обеих группах, с разной частотой) – по реперному параметру «Вовлеченность в процесс дистантного и контактного обучения», что актуализирует вопрос пересмотра содержания и технологий по данным видам обучения; выраженная положительная динамика (в обеих группах, с разной частотой) – по реперным параметрам «Вовлеченность в процесс тренингового обучения с целью формирование практических навыков в отношении педагогического мастерства», «Вовлеченность в процесс практического обучения в условиях школьно-университетского партнерства (распределенные практики)», что позволяет сделать вывод о приоритете развития в отношении эмоционального и деятельностно-конструктивного компонентов модели формирования профессионально-педагогического самоопределения магистрантов-педагогов.

Разработанная и апробированная модель формирования профессионально-педагогического самоопределения магистрантов педагогического профиля показала особую эффективность в отношении прогностически-целевого, эмоционального, деятельностно-конструктивного компонентов. Такие форматы обучения как практика, тренинги, педагогическое консультирование, предполагающие активную интеракцию всех участников образовательного процесса и, безусловно, требующие привлечения большого количества дополнительных ресурсов (временных, технологических, материально-финансовых, менеджеральных и др.), оправдывают возложенные на них ожидания в отношении формирования практических навыков и компетенций, способствуя росту профессионального мастерства педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г. и др. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. — М.: Директ-Медиа, 2008. — 134 с.
2. Беспалько В. П. Можно ли купить инновации? / В. П. Беспалько // Народное образование. — 2010. — №. 7. С. 54-64.
3. Блинов В. И. Дефицит педагогических кадров: прошлое, настоящее и будущее проблемы / В. И. Блинов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2011. — №. 4. С. 13-23.

4. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 2003. — №. 2. С. 42-49.
5. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин А. К. Маркова. — М.: РАГС, 2000. — 124 с.
6. Завалишина Д. Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности / Д. Н. Завалишина // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — №. 6. — С. 1-15.
7. Зеер Э. Психология профессионального образования 2-е изд., испр. и доп. Учебник для академического бакалавриата / Э. Зеер. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 395 с.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. / Е. А. Климов. — Ростов н.: Издательство Феникс, 2007. — 512с.
9. Кобышева Л. И., Кротова А. П. Самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов / Л. И. Кобышева, А. П. Кротова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2012. — №. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoopredelenie-kak-uslovie-stanovleniya-professionalizma-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 24.02.2021).
10. Ковалева Г. С., Денишева Л. О., Шевелева Н. В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS) / Г. С. Ковалева, Л. О. Денишева, Н. В. Шевелева // Вопросы образования. — 2011. — №. 4. С. 124-147.
11. Коростелева С. Г. Организация научно-исследовательской работы в подготовке будущего учителя / С. Г. Коростелева // Гуманитарные исследования Центральной России. — 2018. — №. 4 (9). С. 56-62.
12. Кулагина Е. В. Кадровые проблемы инновационного развития: потенциал учителей в школах России и странах ОЭСР / Е. В. Кулагина // Россия: тенденции и перспективы развития. — 2015. — №. 10-2. С. 494-500.
13. Лурье Л. И. Почему выпускники педагогических вузов становятся менеджерами? / Л. И. Лурье // Образование и наука. — 2015. — №. 7 (126). С. 24-40.
14. Мантрова М. С. Профессионально-личностные качества будущего учителя / М. С. Мантрова // Психологическое благополучие современного человека. — 2018. — С. 259-262.
15. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. — 2018. — №. 8. С. 107-112.
16. Поварёнков Ю. П. Уточнение предмета, метода и основных задач психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — Т. 2. — №. 2. С. 156-164
17. Сериков В. В. О подготовке учителя в соответствии с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога / В. В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2014. — №. 6 (91). С. 8-13.

18. Сорокопуд Ю. В. Психолого-педагогический анализ профессионально-значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности / Ю. В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — №. 1 (74). С. 330-331.

19. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер — Москва-Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2004. — 600 с.

20. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В. Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. — 2006. — №. 1. — С. 15-20.

21. Akkerman, S. F., Meijer, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity/ S. F. Akkerman, P. C. Meijer // A Teaching and teacher education. — 2011. — Vol. 27 №2, P. 308-319.

22. Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. Reconsidering research on teachers' professional identity / D. Beijaard, P. C. Meijer, & N. Verloop // Teaching and teacher education. —2004— Vol. 20 №2, P. 107-128.

23. Bonilla, C. M. Relational professionalism in a bilingual teacher association: Promoting occupational identities and pedagogic agency/ C. M. Bonilla // Bilingual Research Journal. —2017. — Vol. 40 №3, P. 304-317.

24. Kalimullin A. M., Masalimova A. R. Editorial: Actual Issues of National Education: Theory and Practice / A. M. Kalimullin, A. R. Masalimova // Mathematics Education. —2016. — Vol. 11 №1, P. 1-2.

25. Kalimullin, A. M., Vlasova, V. K., Sakhieva, R. G. Teachers' training in the magistrate: Structural content and organizational modernization in the context of a federal university/ A. M. Kalimullin, V. K. Vlasova, R. G. Sakhieva // International Journal of Environmental and Science Education. —2015. —Vol.11 №3, P. 207-215.

26. Luehmann, A. L. Identity development as a lens to science teacher preparation / A. L. Luehmann // Science Education. —2007. — Vol. 91 №5, P. 822-839.

27. Masalimova, A. R., Galishnikova, E. M. Idealism versus Realism in Student and Practitioner Attitude toward Teaching / A. R. Masalimova, E. M. Galishnikova // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — Vol.11 №7, P. 1671-1679.

28. Pillen, M., Beijaard, D., Den Brok, P. Professional identity tensions of beginning teachers / M. Pillen, D. Beijaard, D. & Den Brok, P. // Teachers and Teaching. —2013. — Vol. 19 №6, P. 660-678.

29. Politics: Explanatory dictionary: Russian-English (2001). M.: INFRA-M. 768 p.

30. Polyakova, O. V., Latypova, L. A., Sungatullina, D. D. The system of grant support to novice teachers as an impetus for lifelong learning: the case of the Republic of Tatarstan / O. V. Polyakova, L. A. Latypova, D. D. Sungatullina // Education and Self-development. —2017. — Vol. 12 №3, P. 54-61.

31. Telegina, N. V., Galimova, E. G., Dobrotvorskaya, S. G. The use of interactive learning technologies in math classes / N. V. Telegina E. G. Galimova, S. G. Dobrotvorskaya // Modern journal of language teaching methods. —2017. — Vol.7 №4, P. 106-113.

32. Valeeva, R., Gafurov, I. Initial teacher education in Russia: connecting practice, theory and research / R. Valeeva, I. Gafurov // European Journal of Teacher Education. —2017. — Vol. 40 № 3, P. 342-360.

33. Zengele, T. The new surfacing image of the teaching profession / T. Zengele// Journal of Asian and African Studies. —2017. — Vol. 52 №5, P. 691-704.

УДК 81-115

2.5 СИСТЕМА КОМПОНЕНТОВ И ВНУТРИСИСТЕМНЫЕ СВЯЗИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Вартанов Армен Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики,
педагогических технологий обучения и воспитания
Пятигорский государственный университет
E-mail: va@pgu.ru

Аннотация: в данном разделе конкретизированы структурные компоненты системы многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, проанализированы ее внутрисистемные связи.

Дифференцировано понятие «обучение многоязычию», которое обеспечивается учителем (преподавателем) многоязычия.

Обоснована асимметрия многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции и сформулирован принцип асимметрии.

Выявлены глубинные структуры многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции как основного компонента профессиональной подготовки учителя многоязычия.

Ключевые слова: многоязычие, учитель многоязычия, многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, системные компоненты, внутрисистемные связи.

Соизучение нескольких иностранных языков и культур обучающимися образовательных учреждений различного типа является в настоящее время академической реальностью. Многоязычная коммуникативная компетенция уже в течение полутора десятка лет является не эфемерной, абстрактной категорией, а реальным результатом научно-методического поиска отечественных и зарубежных лингводидактов. Значительное количество современных трудов в области лингвистики и лингводидактики посвящены анализу многоязычия и многоязычной компетенции. Об этом со всей очевидностью свидетельствуют статьи, опубликованные в журнале «Иностранные языки в школе» (№ 12, 2020 г.), в которых представлены промежуточные результаты многолетнего эксперимента по формированию у студентов-лингвистов многоязычной коммуникативной компетенции, организованного и реализуемого под научным руководством профессора Н.В. Барышниковой [Барышников, 2020].

Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция рассматривается автором мультилингводидактики как целевая доминанта обучения многоязычию [Барышников, 2004].

А.В. Вартанов, А.Ю. Багян анализируют коммуникативную межкультурную компетенцию как базовый концепт дидактики многоязычия [Вартанов А.В., Багян А.Ю., 2020].

Цель данной статьи – конкретизировать компонентную структуру многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки учителя многоязычия.

Одной из важнейших и приоритетных задач дальнейшего исследования является разработка методики обучения многоязычию. Среди общих и частных задач исследования данной проблемы наиболее острой является методически обусловленный переход от обучения нескольким иностранным языкам, обеспеченного соответствующим числом преподавателей, к формированию многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, осуществляемой учителем (преподавателем) многоязычия. Одним из первых мысль об учителе многоязычия высказал Н.В. Барышников. Содержание профессиональной подготовки учителя многоязычия изложено в нашей совместной статье [Барышников, Вартанов, 2018].

Учитель многоязычия определяется нами как дидактическая многоязычная личность, сформировавшаяся в процессе обучения нескольким иностранным языкам (не менее четырех), овладевшая в процессе профессиональной подготовки следующими ее лингводидактическими компонентами:

- многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией;
- методической компетенцией взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам;
- многоязычной социокультурной компетенцией. [Барышников, Вартанов, 2018].

Одной из наиболее существенных трудностей, с которой столкнулись организаторы упомянутого эксперимента, явилось отсутствие преподавателей, владеющих несколькими иностранными языками и готовых преподавать многоязычие. Образовательная практика свидетельствует о том, что формирование многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции весьма затруднено в ситуациях, когда преподаватель не владеет иностранными языками, составляющими многоязычие и соответственно методикой и технологиями преподавания иностранных языков, то есть дидактикой многоязычия.

Реалии лингвистического образования приводят к выводу о том, что необходимо дифференцировать понятие «обучение нескольким иностранным языкам» и «обучение многоязычию». Обучение нескольким иностранным языкам обеспечивается преподавателями одного иностранного языка с традиционной профессионально-методической квалификацией.

Процесс формирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции может быть реализован профессионально подготовленным учителем/преподавателем многоязычия. Из сформулированного тезиса вытекает

важный лингводидактический вывод: многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция является основополагающей категорией процесса профессиональной подготовки учителя многоязычия, эффективная организация которого требует детального анализа содержания понятия «многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция».

В целях моделирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции как одного из компонентов профессиональной компетенции учителя многоязычия, мы обратились к результатам исследований ряда авторов в области многоязычия [Барышников, 2003], Н.В. Баграмовой [Баграмова, 2005], Л.Н. Ястребовой [Ястребова, 2013], в которых представлены некоторые весьма существенные характеристики многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, в том числе:

- равностатусность языковых кодов в структуре многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции;
- готовность и способность реализовывать коммуникативные намерения в сфере профессиональной деятельности;
- способность и готовность использовать иностранные языки, выученные в основной образовательной среде, в условиях реального межкультурного полилога;
- существование языковых систем в структуре многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции не изолированно, а в качестве интегративного языкового образования, реализуемого одновременно или попеременно.

Мы придерживаемся мнения о том, что одной из характеристик многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции является субординативное многоязычие [Барышников, 2003], о чем свидетельствует неравное формирование коммуникативных навыков и умений в рамках различных языковых систем, выявленное в ходе экспериментального обучения в ПГУ.

Таким образом, правомерно сделать вывод о том, что в контексте формирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции учителя многоязычия характер взаимодействия контактирующих языков следует квалифицировать как субординативное смешанное многоязычие.

Однако для построения модели формирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции необходимо дальнейшее ее исследование как системы взаимосвязанных компонентов, а также анализ внутрисистемных связей.

Мы придерживаемся тезиса В. Кука о взаимодействии изучаемых языков в сознании личности. По мнению автора, знания, приобретаемые в процессе изучения иностранного языка, не идентичны знаниям носителей языка. В. Кук заявляет о возникновении некоего метаязыка (*interlanguage*) в результате подобного взаимодействия, что в конечном итоге приводит к уникальности каждого вида многоязычия, обусловленного комбинациями различных языковых систем в структуре многоязычия [Cook V.J., Wei L, 2016].

Сложноорганизованная структура многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции определяется, прежде всего, набором изучаемых иностранных языков, которые становятся достоянием лингвистического опыта личности. В рамках нашего исследования в структуру многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции входят четыре европейских языка, изучаемых студентами в основном образовательном процессе: английский, немецкий, французский и испанский. Описание иноязычных коммуникативных компетенций в соотношении со спецификой и количеством изучаемых языков, по нашему мнению, базируется в первую очередь на сопоставлении языковых систем, категоризации языков по типологическим группам, что существенно облегчает работу по сокращению интерферирующего влияния каждого языка - компонента многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции.

Частично разделяя позицию В. Кука, иллюстрирующую смешанное владение иностранными языками в структуре многоязычия, мы ставим под сомнение объединение систем всех изучаемых языков в метаязык. В анализируемом нами виде многоязычия взаимодействие языков кодов обеспечивается, скорее, особой компетенций, условно трактуемой как «мета языковая компетенция».

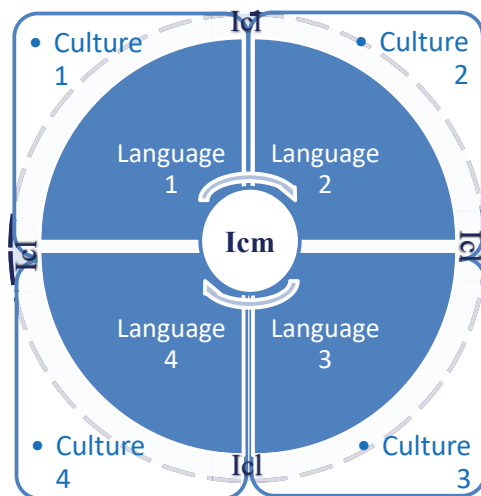
К сходному выводу приходит Л.Н. Ястребова, которая выделяет когнитивно-сопоставительную компетенцию в структуре иноязычной коммуникативной компетенции [Ястребова, 2012].

Данная компетенция, на наш взгляд, обеспечивает:

- взаимодействие языковых систем в структуре многоязычия;
- свободное переключение с одной языковой системы на другую.

Развивая далее тезис о взаимодействии языковых систем и, проецируя идею В. Кука о метаязыке на процесс взаимодействия изучаемых культур, мы можем предположить, что в процессе обучения многоязычию может быть сформирована единая система метаязыковых фоновых знаний (interculture), которая также будет уникальной для каждого вида многоязычия, которую правомерно терминологически обозначить как «общеевропейскую социокультурную компетенцию».

Взаимодействие языков и культур в структуре многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции схематически можно представить следующим образом:



Icl - общеевропейская социокультурная компетенция (interculture);
Icm - мета языковая компетенция (intercompetence).

Схема 1 - Взаимодействие языков и культур.

В данной схеме отражена одна из существенных характеристик многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции - взаимосвязь всех языковых систем в ее структуре, что во многом обуславливает специфику каждого варианта многоязычия, его уникальность.

Выявленная специфика многоязычия как особая форма взаимодействия контактирующих языков обозначила необходимость анализа глубинных структур многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, определяющих способности индивида к ведению коммуникации на основе использования различных кодовых систем. Данный анализ затрагивает в большей степени компоненты многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, относящиеся к разным аспектам речевой деятельности в целом и обеспечивающие восприятие, переработку и продуцирование коммуникативных актов на иностранных языках. Результаты анализа глубинных структур соотносятся с уровневой структурой компонентов, обеспечивающих иноязычную речевую деятельность. Сказанное релевантно, например, для лингвистического и социокультурного компонентов.

Дальнейший анализ содержания многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции представляется возможным проводить по двум направлениям: во-первых, необходимо учитывать специфику состава соизучаемых языков и культур; во-вторых, следует рассмотреть взаимодействие глубинных структур изучаемых языков, а также владение различными аспектами языков и видами речевой деятельности.

Анализ многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции по составу изучаемых языков рассматривается нами как горизонтальный, а по глубинным структурам - как вертикальный срезы объекта исследования.

Горизонтальный срез позволяет проанализировать специфику взаимодействия языков, выявить возможности соизучения языкового материала, позволяя, таким образом, сделать вывод о способах и средствах формирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции в дидактических условиях. Исследование многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции в горизонтальной срезе позволило определить наличие относительно слабых связей между компонентами – иноязычными компетенциями в рамках каждого языка и органичный характер структуры внутри каждой из них [Вартанов, Багян, 2020].

Мы считаем, что подтверждением данному факту служит способность учащихся не смешивать изучаемые языки, а разграничивать их как при овладении, так и при использовании. Данный тезис подтверждается также выявленными в работах некоторых исследователей особенностями сложной структурной организации многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, а именно ее относительной автономностью, гибкостью актуализации коммуникативных компетенций каждого из языков [Levelt, 1983].

В связи с этим, мы вновь вступаем в дискуссию с В. Куком и оспариваем тезис об объединении изучаемых языковых систем в метаязык в сознании многоязычной личности. В противном случае, когда стираются рамки между языками, средства различных языков могут перемещаться в дискурсе хаотично, вне зависимости от языка целевой аудитории, что сделает невозможной коммуникацию с представителями каждой отдельной лингвокультуры.

Сказанное позволяет обосновать один из важнейших компонентов многоязычной коммуникативной компетенции, который обозначен как относительная автономность языковых кодов в структуре многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, обеспечивающий беспрепятственное функционирование одного языка в присутствии трех остальных в языковом сознании индивида. Данный компонент, по нашему мнению, имеет существенное значение для разработки методики обучения нескольким иностранным языкам будущего учителя многоязычия.

Многоязычная личность при продуцировании или восприятии речевого сообщения на одном из иностранных языков активизирует коммуникативные способности, которые соотносятся как с используемой в данный момент конкретной лингвокогнитивной системой, так и с определенными универсальными коммуникативными способностями, связанными с коммуникативной стратегией, вербализацией коммуникативных намерений, пониманием культурной обусловленности межкультурных коммуникативных актов, межкультурной прагматикой.

Изучение структурных компонентов многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции со всей очевидностью обнаруживает ее важнейшую характеристику – асимметрию, сущность которой заключается в разноразном владении изучаемыми четырьмя иностранными языками, которая, по нашему

представлению, должна быть учтена в разработке дидактической модели обучения многоязычию как профессиональному умению.

Асимметрия как характеристика многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции положена в основу обоснования принципа асимметрии, предусматривающий выбор обучения при конструировании плана урока той языковой системы в структуре многоязычия, которая наиболее эффективна для достижения целей обучения. Например, изучение конструкции *perfekt* в немецком языке осуществляется на базе английского времени *perfect*, поскольку грамматические навыки в английском языке сформированы на более высоком уровне, чем в немецком. Английский язык постоянно выступал «языком-донором», поскольку он являлся базовым иностранным языком для всех обучающихся.

При этом, если бы обучение английскому и немецкому языку осуществлялось параллельно, на одинаковом уровне, логичнее было бы поступить наоборот: изучать группу времен *perfect* в английском языке на базе немецкого, поскольку грамматические конструкции в этих языках схожи, но значение немецкого *perfekt* гораздо шире.

Асимметрия имеет большое дидактическое значение при обучении многоязычию и должна быть отражена в модели многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции.

Проведённый нами в данном разделе анализ модели многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции позволил определить ее фундаментальное значение для обучения многоязычию. Результаты проведенного исследования позволяют нам сделать вывод о том, что дальнейшее детальное построение модели многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции в целом обеспечит эффективность формирования профессиональной многоязычной компетенции учителя многоязычия.

Многоязычие как цель профессиональной подготовки учителя должно быть представлено как совокупность конкретных, диагностируемых и достижимых качеств, дифференцируемых при сравнении с другими формируемыми качествами личности. Измерение уровня достижения и сформированности качеств должно обеспечиваться посредством сопоставления с заранее запрограммированным результатом - моделью многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции как части профессиональной компетенции учителя многоязычия.

Анализ модели многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции выявил ее сложноорганизованную структуру, осветил ее специфические особенности, такие как интегративность, относительная автономность языковых систем в ее структуре. Кроме того, многоязычная коммуникативная компетенция характеризуется уровневой асимметрией сформированности компонентов.

Проведение дальнейших исследований модели многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции представляется возможным осуществлять по горизонтальному срезу, ориентированному на изучение различных языковых систем, составляющих определенный тип многоязычия, и

вертикальному срезу, включающему уровневый анализ компонентов многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, а также изучение универсальных коммуникативных способностей, суммируемых в металингвистические компетенции.

Актуальной задачей в этой связи представляется также определение уровней освоения компонентов многоязычной межкультурной коммуникативной компетенции учителя многоязычия, разработка дескрипторов уровней владения многоязычием.

Выявленная специфика многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, определение ее компонентов, структуры, требований к овладению позволяют разработать эффективную модель профессиональной подготовки учителя многоязычия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышников Н.В. Обучение многоязычию: от научного замысла к обобщению опыта/Н.В. Барышников//Иностранные языки в школе, 2020. - № 12. – С. 6-12.
2. Барышников Н.В. Мультилингводидактика /Н.В. Барышников //Иностранные языки в школе. – 2004. - № 5. - С. 19-27.
3. Барышников Н.В., Вартанов А.В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (в порядке постановки вопроса) /Н.В. Барышников, А.В. Вартанов // научный журнал «Многоязычие в образовательном пространстве», выпуск 10. Ижевск: УдГУ, 2018. - С. 7-17.
4. Барышников Н.В. Дидактический трилингвизм /Н.В. Барышников // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика: сборник статей. – Пятигорск, 2003. – С. 6–15.
5. Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: учебно-методическое пособие для студентов педагогических высших учебных заведений/ Н.В. Баграмова. – СПб., 2005. – 224 с.
6. Вартанов А.В., Багиян А.Ю. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция как базовая категория дидактики многоязычия и ее целевой доминанты /А.В. Вартанов, А.Ю. Багиян//Иностранные языки в школе. – 2020. - № 12. – С. 22-28.
7. Ястребова Л.Н. Роль первого иностранного языка в обучении английскому языку как второй специальности / Л.Н. Ястребова// Известия Самарского научного центра Российской Академии Наук. – 2013. - №2 (3). – С. 660–666.
8. Ястребова Л.Н. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя / Л.Н. Ястребова // Вестник ТГПУ. - 2012. - 4 (119). - С. 76.
9. Cook V.J., Wei L. Premises of multi-competence. The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence. – Cambridge University Press, 2016. – 574 p.
10. Levelt W.J.M. The speaker's organization of discourse // Proc. of the XIIIth of International Congress of Linguistics, August 29-September 4, 1982, Tokyo. – Tokyo: Gakushuin U., 1983. – Pp. 278–290.

УДК 378.1

2.6 РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Вьюнова Наталья Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии

Кривотулова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии

Воронежский государственный университет

E-mail: vjunova@mail.ru, krivotulova-elen@bk.ru

***Аннотация:** в статье анализируется проблема развития проектной компетентности в новой информационно-образовательной среде. Авторы обращаются к актуальной тенденции современного образовательного пространства – процессам цифровизации. В статье проведен анализ понятий: «образовательная среда», «информационно-образовательная среда», «педагогические средства»; рассмотрены возможности и риски информационной среды, влияющие на развитие проектной компетентности. Авторы делают вывод о комплементарности офлайн и онлайн обучения для успешного развития образования, подготовки современного выпускника вуза и развития проектной компетентности.*

***Ключевые слова:** модернизация образования, подготовка магистранта, развитие проектной компетентности; средства информационно-образовательной среды.*

Сущность проблемы развития проектной компетентности магистрантов средствами информационно-образовательной среды заключается в необходимости разрешения противоречия, которое сопровождает деятельность преподавателя вуза: между требованиями к компетентности выпускника магистратуры педагогического и психолого-педагогического образования, заложенными во ФГОС 3++, и возможностями актуализации средств информационно-образовательной среды с целью эффективного развития проектной компетентности.

Наше исследование было направлено на решение важных задач: уточнение категориального аппарата; выявление основных информационных средств, влияющих на развитие проектной компетентности; определение возможностей и ограничений новой информационно-образовательной среды.

Актуальность исследования определяется рядом факторов.

Во-первых, современные модернизационные процессы в образовании предполагают поиск, обновление содержательной и структурной составляющих образовательной системы, поэтому серьезные реформы, связанные с внедрением многоуровневой системы подготовки, расширением мобильности студентов и преподавателей, обеспечением трудоустройства выпускников и мн. др. влияют на подготовку выпускников вуза.

Во-вторых, система подготовки выпускников высшей школы является приоритетным направлением и ориентиром в развитии конкурентоспособности и профессиональной компетентности.

В третьих, особое внимание сегодня отводится подготовке педагогов, имеющих полное высшее педагогическое или психолого-педагогическое образование, поскольку только выпускники магистратуры, как исследователи, ориентированы на созидательную, творческую педагогическую деятельность. Следует заметить, что современному педагогу предназначена роль преобразователя системы образования.

В то же время многие исследователи обращают внимание на потенциал подготовки педагогов-исследователей для сопровождения образовательных изменений в системе высшего образования магистров педагогического, психолого-педагогического направления (А. Е. Волков, И. А. Гусева, Я. И. Кузьминов, Ю. А. Маленков, Ю. В. Соляников и др.) [цит. по 9, с. 3].

Анализируя требования к результатам освоения программы магистратуры (44.04.01 Педагогическое образование; 44.04.02 Психолого-педагогическое образование) ФГОС 3++ [25], было выявлено, что многие универсальные и общепрофессиональные компетенции предполагают навык проектирования. Так, например в трех универсальных компетенциях и шести общепрофессиональных в формулировке индикаторов достижения компетенций обозначены знания, умения или навыки проектировочной деятельности.

Рассмотрим индикаторы достижения универсальных компетенций:

УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (индикаторы: формулирует конкретную, специфичную, измеримую во времени и пространстве цель, составляет иерархическую структуру работ, распределяет по задачам финансовые и трудовые ресурсы; проектирует смету и бюджет проекта, оценивает эффективность результатов проекта; использует гибкие технологии для реализации задач с изменяющимися во времени параметрами и др.).

УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, определяя командную стратегию для достижения поставленной цели (индикаторы: вырабатывает дорожные карты и на их основе формирует команду; планирует и корректирует работу команды; разрешает конфликты и противоречия; проявляет лидерские и командные качества, выбирает оптимальный стиль взаимодействия при организации и руководстве работой команды и др.).

УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки (индикаторы: понимает важность планирования целей собственной деятельности, профессиональной траектории с учетом особенностей разных видов деятельности и требований рынка труда и др.).

Анализируя индикаторы универсальных компетенций с позиции современной информационно-образовательной среды и развития у выпускников магистратуры критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации, мы предполагаем, что на первый план выходит такая характеристика педагога как творчество, требующая развития проектировочного мышления, впоследствии

обеспечивающего преобразование личностно-профессиональных качеств, востребованных современным социумом.

Далее рассмотрим индикаторы достижения общепрофессиональных компетенций:

ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации (индикаторы: учитывает требования к учебно-методическому обеспечению учебных курсов, дисциплин различных программ, учебным и учебно-методическим пособиям; осуществляет деятельность по проектированию рабочей программы; отдельных структурных компонентов программы, проектирует различные контексты; организует проектную деятельность в образовании и др.).

ОПК-3. Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями (индикаторы: использует основные образовательные технологии, необходимые для адресной работы с различными категориями обучающихся; основные приемы и типологию технологий индивидуализации обучения взрослых; организует взаимодействие с другими специалистами в процессе реализации образовательного процесса и др.).

ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями (индикаторы: использует принципы проектирования и психолого-педагогические (включая инклюзивные) технологии в профессиональной деятельности с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; действиями по разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуально-ориентированных образовательных программ и др.).

ОПК-7. Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений (индикаторы: выстраивает взаимодействия с субъектами образовательного процесса педагогически грамотно; использует методы выявления индивидуальных особенностей; использует приемы организаторской деятельности; реализует технологии взаимодействия и сотрудничества в образовательном процессе и др.).

ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (индикаторы: организует педагогическую деятельность, учитывая требования к субъектам этой деятельности; реализует актуальные научные знания и результаты современных исследований для отбора форм, методов и средств педагогической деятельности и др.).

Овладение общепрофессиональными компетенциями выпускников магистратуры определяет суть каждой профессии, в том числе и современного учителя, преподавателя. Учитывая, что категории рассмотренных ОПК ориентированы на разработку различных образовательных программ;

коллективную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность субъектов образования; мониторинг формирования результатов образования; применение технологий (психологических, педагогических) в профессиональной деятельности; взаимодействие с участниками образовательных отношений; разработку научных основ педагогической деятельности, то проектировочная компетентность в данном контексте является базовой и будет определять успех становления данных компетенций.

Для формирования ОПК у студентов, обучающихся по направлениям подготовки педагогическое и психолого-педагогическое образование, следует создать образовательную среду контекстного типа, направленную на становление личности будущего педагога. Учебная, учебно-профессиональная, самостоятельная, общественная, научная деятельности должны вестись с учётом того, что магистрант будет применять данные инновационные формы, методы и технологии в будущей педагогической деятельности, т.е. образование современного студента должно быть контекстным.

Учитывая вышесказанное, необходимо отметить, что реальные условия в высшей школе не обеспечивают становление компетентного выпускника, владеющего проектировочной компетентностью.

Необходимо подчеркнуть, что проблема развития проектировочной компетентности магистранта педагогического, психолого-педагогического образования приобретает особую актуальность в связи с инновационными изменениями образовательного пространства вуза. Так, например, приоритет гуманистической ориентации послужил основанием для поиска нового облика образовательного пространства и востребованности проектирования как метода образования [10].

Значимым для нашего исследования являются идеи авторов о понимании рассматриваемого феномена с позиции системности, открытости, подвижности. На наш взгляд, развитие проектировочной компетентности у магистрантов обеспечит развитие творческой деятельности, инновационности и педагогического авторства.

Следует отметить, что ранее в работе [12], посвященной проблеме проектировочной компетентности преподавателя высшей школы мы рассматривали «инвариант методолого-теоретических и технологических основ развития проектировочной компетентности преподавателя высшей школы в контексте интегративно-дифференцированной парадигмы образования» [Там же, с. 3]. В работе была раскрыта сущность, структура, типология проектировочной компетентности преподавателя вуза; представлена модель и программа развития проектировочной компетентности преподавателя. В рамках изучения развития проектировочной компетентности преподавателя высшей школы были выявлены следующие особенности: направленность начинающих преподавателей на развитие проектировочной компетентности (преобладание высокого уровня мотивационного компонента проектировочной компетентности); слабая осведомленность о сути проектировочной деятельности (не ориентируются в ее структурных компонентах, не умеют осуществлять проектирование собственной педагогической деятельности). Самооценка развития проектировочной

компетентности в группе респондентов только начинающих педагогическую деятельность оказалась выше, чем в группе преподавателей, имеющих педагогический стаж. В целом, по данным констатирующего эксперимента, зафиксирована необходимость в создании специальных условий для развития у начинающих преподавателей проектировочной компетентности. При этом особого внимания требует развитие когнитивного и операционально-деятельностного компонентов проектировочной компетентности [12, с. 77]. По итогам развивающего эксперимента авторами была отмечена положительная динамика компонентов проектировочной компетентности преподавателей. У участников программы наблюдается более глубокое понимание сущности педагогического проектирования, получили развитие знания и умения, необходимые для осуществления этого вида деятельности [Там же, с. 81].

Учитывая тот факт, что одним из приоритетов модернизации образования является создание единой информационно-образовательной среды, то возникает вопрос: «А как новые условия повлияют на развитие проектировочной компетенции?».

В логике рассмотрения проблемы необходимо раскрыть сущностные характеристики информационно-образовательной среды, рассмотреть её возможности и ограничения в развитии проектировочной компетентности.

Следует отметить, что в настоящее время особенно активно разрабатываются вопросы по исследованию информационно-образовательной среды образовательной организации (А. А. Солдаткин, А. Ю. Уваров и др.) В работах идет речь об информационном наполнении образовательной среды, о появлении системы смешанного обучения. Отмечается, что информационно-образовательная среда выступает интегратором всего образовательного процесса и обеспечивает качественно новые параметры образования [1].

Содержательное раскрытие дефиниции «информационно-образовательная среда», на наш взгляд, предполагает рассмотрение базового понятия – «образовательная среда». Значительный вклад в содержательное наполнение понятия «образовательная среда» был внесен современными исследователями – А. А. Вербицким, Т. В. Машаровой, В. В. Рубцовым, В. И. Слободчиковым, В. А. Ясвиным, А. В. Хуторским и многими другими.

Как правило, образовательная среда трактуется как широкое и многогранное понятие, которое предполагает ряд условий: социальных, культурных и организационных.

Рефлексивный анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что существует множество определений, отражающих сущность данного педагогического феномена. Не претендуя на однозначность в его раскрытии, проанализируем несколько определений, дополняющих друг друга. Так, например, В. А. Ясвин, рассматривает образовательную среду как систему условий, которые создают возможности для развития субъектов [20, с. 32]. Дальнейшее осмысление образовательной среды позволило Т. В. Машаровой, В. В. Рубцову, А. В. Хуторскому уточнить данный феномен посредством дополнительных характеристик. Это: социальное окружение (естественное, искусственное); способно влиять на развитие личности, способы её поведения и

взаимоотношения; между компонентами и субъектами выстраивается коммуникативное взаимодействие, направленное на обеспечение продуктивной деятельности ученика [7; 15; 19].

Важным положением для раскрытия понятия образовательной среды В. И. Слободчиков рассматривает принцип развития и саморазвития, что дает основание говорить о ней как о пространстве, в котором происходит взаимодействие субъектов на основе активной позиции. Кроме того, исследователь акцентирует внимание на совместной проектной деятельности и показывает определенные связи и отношения в ней [16].

Преломляя понятие «образовательная среда» через призму контекстного подхода, А. А. Вербицкий отмечает важность и необходимость присутствия в ней профессионального контекста, в котором происходит не только усвоение учебного материала, но и личностное развитие самих обучающихся [14]. В монографии «Психология и педагогика контекстного образования» А. А. Вербицкий, обобщая наработки коллег по образовательной среде контекстного типа, делает вывод о важности организованных средств образовательной деятельности, педагогических технологий, выступающих механизмом развития будущего профессионала [Там же].

Анализ определений понятия «образовательная среда» показывает, что важной идеей здесь является идея развития. В рамках образовательной среды происходит развитие человека как личности будущего профессионала. Хорошо организованная образовательная среда всегда будет направлена на достижение результатов образования (формирование профессиональных, общепрофессиональных и универсальных компетенций, профессионально важных качеств личности).

Интегрируя вышеотмеченные определения понятия «образовательная среда», выделим ряд важных ее характеристик. Это: социальное окружение обучающегося; система условий формирования личности; пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов; форма сотрудничества; совместное проектирование; способность оказать ситуационное влияние на развитие ценностных ориентаций личности, способов поведения и взаимоотношений. Следовательно, под развивающей образовательной средой понимается среда, которая способна актуализировать комплекс возможностей для саморазвития, самообучения всех субъектов образовательного процесса.

Разделяя позицию исследователей (В. И. Слободчиков и В. А. Ясвин) о развивающем психолого-педагогическом потенциале образовательной среды, выделим некоторые её возможности. В частности, актуализация, удовлетворение и развитие субъектом собственных потребностей на всех уровнях становления; усвоение личностью ценностей социума и органичной трансформации (интериоризации) их во внутренние ценности и смыслы личности [16, 20].

В настоящее время понятие образовательная среда все чаще стала заменяться информационно-образовательной средой. Следует отметить, что развитие современного образования неразрывно связано с внедрением информационных технологий, которые способствуют переосмыслению целей образовательного процесса.

Анализируя научную литературу [5], особо следует выделить показатели информационной среды. К ним относятся: информационное окружение, информационная деятельность, компоненты образовательной среды, полусубъектное взаимодействие. Обобщая научные подходы к пониманию сути «информационная среда», отметим, что это совокупность информационных возможностей и условий существования субъекта (наличие информационных ресурсов и их качество, развитость информационной инфраструктуры). Следовательно, информационно-образовательная среда становится в ряде случаев системообразующим компонентом новой системы образования и включает совокупность ресурсов и условий, способствующих возникновению и развитию взаимодействия между обучаемыми, преподавателями и средствами новых информационных и коммуникационных технологий.

Дефиниция «информационно-образовательная среда» анализируется в работах многих ученых (В. И. Блинов [3], О. В. Назарова [8], А. В. Хуторской [19] и др.), однако исследователи акцентируют внимание на отдельных аспектах, что создает трудности в осознании сущности данного понятия.

Сопоставительный анализ феномена «информационно-образовательная среда» по работам А. Г. Асмолова, А. Л. Семенова, А. Ю. Уварова, С. А. Назарова позволил выделить ряд важных характеристик. К ним мы относим следующие: программно-технические и телекоммуникационные средства; учебные программы и дополнительные информационные дидактические источники; новые образовательные и информационные технологии [1, 8, 9].

Обобщая вышеотмеченные характеристики, остановимся на понимании информационно-образовательной среды вуза, представленным С. А. Назаровым с позиции системы, которая интегрирует в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства, средства управления, приемы, методы и технологии, ориентированные на развитие личности с высоким уровнем профессиональных знаний и компетенций [8]. Опираясь на такое понимание, в качестве обязательных компонентов информационно-образовательной среды вуза выделяют – информационно-образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, систему управления образовательным процессом. Все они направлены на профессионально-личностное саморазвитие студента.

Таким образом, создание единой информационно-образовательной среды позволит эффективно управлять образовательным процессом по подготовке выпускников вуза, повышать качество их проективной компетентности.

Учитывая большой развивающий потенциал информационно-образовательной среды, далее считаем важным остановиться на понимании средств развития.

В педагогике отдельно средства развития (личности, отдельных личностных качеств) практически не рассматриваются. Поэтому целесообразно обратиться к описанию педагогических средств в целом.

Широкий смысл данного понятия определен Г. М. Коджаспировой. Она рассматривает педагогические средства как объекты, предназначенные для организации и осуществления образовательного процесса. К ним она относит: учебное, лабораторное оборудование, дидактические материалы, учебно-

наглядные пособия, технические средства обучения, автоматизированные системы обучения, компьютерные классы, учебные планы, учебные пособия и пр. [4]. Таким образом, можно утверждать, что к понятию «педагогические средства» относится совокупность методов, форм, содержания.

Более глубокий анализ понятия, раскрытие классификационных групп представлены в работах известных педагогов, дидактов (И. Ф. Исаев, В. В. Краевский, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.). Исследователи отмечают, что педагогические средства повышают эффективность процесса обучения, воспитания только при условии их использования во взаимосвязи с другими компонентами образовательного процесса.

Значимым для нашего исследования является позиция В. В. Краевского, рассматривающего педагогические средства как объекты и процессы, выступающие источником информации и средством развития [6].

Учитывая тот факт, что информационно-образовательная среда предполагает получение, создание, сбор, обработку, накопление, хранение, поиск, распространение и использование информации, считаем такое рассмотрение понятия особенно важным.

Согласно проведенному обобщению дефиниции «педагогические средства», в большей степени нашему исследованию соответствует определение В. А. Сластенина, включающее в себя не только объекты культуры, но и различные виды деятельности (учебная, игровая, трудовая и др.) [11].

Среди новых педагогических средств, активно развивающихся сегодня, следует отметить информационные (компьютеры, телевидение, видеозаписи, интернет, мультимедиа, электронный учебник и др.). Выделенные средства могут быть эффективно реализованы в образовательном процессе, если их применение обосновано потребностями самого образовательного процесса и его субъектов. Следовательно, способность к проектированию образовательного процесса является ключевым компонентом профессиональной компетентности современного учителя, преподавателя.

Ситуация с пандемией в мире и «молниеносный» переход на дистанционную форму обучения, личный опыт работы в формате онлайн показали как возможности новой информационно-образовательной среды, так и ее ограничения.

К конструктивным возможностям информационно-образовательной среды, потенциально направленных на развитие проективной компетентности, вслед за Е. А. Бутиной [2], мы относим следующие: увеличение доступности образования; возможность реализации гибкой индивидуальной образовательной траектории; уменьшение трудоемкости и освобождение преподавателей от проверки заданий, заполнения отчетности, чтение одной и той же лекции в нескольких потоках и т.п. Сюда же включается решение проблемы с нехваткой кадров; приучение к самостоятельности субъектов образования. Повышается самостоятельная персонализированная учебная деятельность; возможность реализации новых форм подачи учебной информации (нелинейная, интегративная, адаптивная); использование виртуализации, облачных вычислений и многих других технологий.

Не претендуя на завершённость этого списка, можно прогнозировать актуализацию возможностей информационно-образовательной среды с целью развития проектировочной компетентности магистрантов, так как появляются новые средства для творчества, создания авторских педагогических продуктов, внедрения творческих инициатив, а также расширяется профессиональное сообщество посредством сетевого взаимодействия.

Таким образом, проектировочная компетентность включает систему умственных и практических действий по моделированию и проектированию образовательного процесса, информационно-образовательного контента, индивидуального образа личности, субъекта педагогического процесса в новой социально-культурной среде.

Наряду с возможностями, открывающими перспективу дальнейшего развития информационно-образовательной среды, выделим некоторые риски, которые проанализированы в научных статьях Е. А. Бутиной [2], Н. Б. Стрекаловой [17], М. П. Прохоровой [13] и др.: безальтернативность электронного образования; нарушение когнитивных функций мозга и поражение отдельных его участков в силу активного использования детьми цифровых технологий; неизученность влияния информационных технологий на здоровье обучающихся; утрата навыка самостоятельного мышления, понимания прочитанного текста; навыка живого общения, являющегося важнейшим звеном передачи социального опыта; большие временные затраты на разработку образовательного контента и его быстрое устаревание. Заметим также, что цифровизация может привести к дегуманизации и инструментализации образования, деформации личности, распаду ее на фрагменты, девальвации моральных норм и принципов, ведущих к разрушению моральных устоев общества и др.

Сущность вышеизложенного позволяет констатировать, что новая информационно-образовательная среда несет возможные опасности, риски, которые отрицательно влияют на образовательный результат, поэтому их следует учитывать, рассматривая как ограничительные факторы при проектировании образовательного процесса вуза и конкретно при развитии проектировочных умений, что обеспечит выпускникам магистратуры успешное вхождение в новую, формирующуюся образовательную систему.

Включенность авторов исследования в период пандемии в онлайн обучение, реализация таких курсов как: «Методы обработки и анализа результатов педагогического исследования», «Инновационные процессы в образовании», «Педагогическое проектирование в образовании», «Психология высшей школы» на локальной образовательной платформе «Moodle» образовательного портала «Электронный университет ВГУ» позволяет утверждать, что в современном образовании необходимо использовать преимущества цифрового обучения, которое должно стать дополнением к традиционному. При этом важно обратить внимание на морально-этический аспект образования, доминирования интерактивного взаимодействия, обязательной групповой работы в аудитории, т.к. эмоционально-коммуникативная составляющая педагогического взаимодействия всегда будет оставаться базовым фундаментом в системе подготовки выпускников вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А. Г. Асмолов, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров // – Москва: Изд-во «НексПринт», 2010. – 84 с.
2. Бутина Е. А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы / Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10, № 2. – С. 3695-3701.
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под научн. ред. В. И. Блинова. – Москва: Изд-во «Перо». – 2019. – 98 с.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
5. Конопатова Н. К. Проблема оценки качества школьной информационно-образовательной среды / Информационные технологии для новой школы. Материалы конференции. Том 2. Санкт-Петербург: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий – 2013. – С. 28-31.
6. Краевский В. В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
7. Машарова Т. В. Педагогическое моделирование индивидуально-личностного развития школьника в информационно-образовательной среде: монография / Т. В. Машарова, Е. А. Ходырева, А. А. Харунжев. – Киров: ВятГГУ. – 2004. – 106 с.
8. Назаров С. А. Педагогические условия пректирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Назаров – Ростов-н/Д, 2006. – С. 17.
9. Никулина Е. Г. Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Никулина. – Омск, 2015. – 23 с.
10. Омарова М. О. Проектная деятельность в системе профессиональной подготовки будущих педагогов / М. О. Омарова, Х. А. Алижанова, О. М. Омаров // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 3. – 183-188.
11. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
12. Проектировочная компетентность преподавателя вуза: инва-риантное и вариативное развитие: монография / [под общ. ред. Н. И. Вьюновой]. – Воронеж : Воронежский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2015. – 237 с.
13. Прохорова М. П. Изучение отношения обучающихся вуза к цифровизации образования / М. П. Прохорова, О. А. Минеева, В. В. Благодинова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN220.pdf> (дата обращения 02.03.21 г.).

14. Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – 416 с.

15. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – Москва: Изд-во МГППУ. – 2002. – 272с. – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1)] (дата обращения 27.02.21г.)

16. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. – Москва: Экспоцентр РОСС, 2000. – 230 с.

17. Стрекалова Н. Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-vnedreniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovanie> (дата обращения: 02.03.2021).

18. ФГОС 3++ 44.04.01 Педагогическое образование, зарегистрировано в Минюсте России 15 марта 2018 г. N 50361; ФГОС 3++ 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, зарегистрировано в Минюсте России 12 марта 2018 г. N 50312 / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117> (дата обращения 28.02.21г.)

19. Хуторской А. В. Образовательная среда в дистанционном эвристическом обучении // Эвристическое обучение. В 5 т. Т.4. Интернет и телекоммуникации / под ред. А. В. Хуторского. – Москва: Издательство «Эйдос»: Издательство Института образования человека. – 2012. – 204 с.

20. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва: Смысл. – 2001. – 365 с.

УДК 343.83: 159.9

2.7 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ЛЕЧЕБНО-ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ РОССИИ К РАБОТЕ С ТУБИНФИЦИРОВАННЫМИ ОСУЖДЕННЫМИ

Ганишина Ирина Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, начальник кафедры юридической психологии и педагогики

Ильиных Наталья Анатольевна, адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров

«Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России)

E-mail: irinaganishina@yandex.ru, ilinykh1983@mail.ru

***Аннотация:** в параграфе рассмотрены особенности психологической подготовки сотрудников лечебно-исправительных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний к работе с тубинфицированными осужденными. Специфика психологической подготовки сотрудников лечебно-исправительных учреждений состоит, с одной стороны, в знании психологических особенностей тубинфицированных осужденных, отбывающих уголовные наказания в местах лишения свободы, их диагностике, профилактике и коррекции; с другой – в выявлении профессионально значимых качеств сотрудников лечебно-исправительных учреждений ФСИН России (высокая стрессоустойчивость, саморегуляция, рациональность мышления, ответственность и др.) и построение профессиональной деятельности на их основе; с третьей – в выполнении профессиональных обязанностей в экстремальных условиях несения службы.*

***Ключевые слова:** Федеральная служба исполнения наказаний, лечебно-исполнительное учреждение, сотрудники, профессионально значимые качества, тубинфицированные осужденные, психологическая подготовка, психологические особенности тубинфицированных осужденных.*

Сегодня необходимым условием функционирования исправительных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН России) является профессионализм сотрудников, основанный на их профессиональной подготовке, в основе которой лежит обучение эффективным и умелым действиям при взаимодействии с осужденными, формирование достаточного объема специальных знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций, профессионального самосознания, чувства ответственности, стремления к совершенствованию профессионального мастерства, способам и приемам обеспечения безопасности в сложной, экстремальной деятельности.

Лечебно-исправительные учреждения ФСИН России предназначены для содержания и лечения осужденных, страдающих социально значимыми заболеваниями (туберкулез, алкоголизм, наркомания). Перед лечебно-исправительными учреждениями стоят ряд специальных задач, такие как

организация и оказание медицинской помощи осужденным, систематический контроль за состоянием здоровья осужденных, обучение осужденных основам гигиены и здорового образа жизни, соблюдение санитарно-эпидемиологических требований. В отличие от распорядка дня исправительного учреждения, в лечебно-исправительном учреждении для тубинфицированных осужденных предусмотрено время для лечебно-диагностических мероприятий и тихий час, что, безусловно, облегчает условия отбывания наказаний для данной категории осужденных.

Наиболее важной составляющей профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы является их психологическая подготовка. Остановимся на ее рассмотрении более подробно. Психологическая подготовка сотрудников дает возможность поддержания готовности к взаимодействию с осужденными, в том числе к предотвращению противоправных действий с их стороны, при необходимости к применению физической силы, специальных средств. Немаловажным является формирование у сотрудников психологической устойчивости и развитие профессионально-психологических качеств (наблюдательность, бдительность, развитые когнитивные способности и др.).

Специфика психологической подготовки личного состава в лечебно-исполнительных учреждениях проявляется в процессе служебной деятельности. Психологическая подготовка сотрудников лечебно-исправительного учреждения осуществляется психологической, медицинской, кадровой службой, а также непосредственно руководством учреждения в рамках служебно-боевой и общественно-государственной подготовки, социально-психологических тренингов, индивидуально-воспитательных бесед. При этом активно используются плановые, дополнительные, контрольно-проверочные, итоговые занятия, тренажи (поддержание и совершенствование практических умений и навыков), учебно-методические сборы, самостоятельная подготовка.

Специфика профессиональной подготовки сотрудника лечебно-исправительного учреждения включает в себя ряд моментов:

1. Знание сотрудниками лечебно-исправительного учреждения специфики тубинфекции.

По данным Роспотребнадзора в 2012 году в РФ зарегистрировано 96 740 новых заболеваний, 2013 – 83 545, 2014 – 78 125, 2015 – 77 650, 2016 – 72 639, 2017 – 66 568, 2018 – 61 544, 2019 – 60 531. Ежегодно в нашей стране в расчете на 100 000 человек заболевает: 2012 – 67,7; 2013 – 58,4; 2014 – 54,6; 2015 – 53,2; 2016 – 49,7; 2017 – 45,5; 2018 – 42; 2019 – 41,2 [6].

Статистика Федеральной службы исполнения наказаний показывает, что заболеваемость в учреждениях уголовно-исполнительной системы в расчете на 100 000 населения составляет в 2012 – 1175, 2013 – 1117, 2014 – 984, 2015 – 934, 2016 – 877, 2017 – 785, 2018 – 760, 2019 – 730, то есть болезнь наступает практически в 20 раз чаще, чем у законопослушных граждан [11].

По данным Роспотребнадзора в настоящее время в мире инфицировано туберкулезом более 10 миллионов человек, ежегодно он является причиной смерти более чем у 1,2 миллиона человек. С 1993 года по определению Всемирной

организации здравоохранения туберкулёз относится к глобальной проблеме человечества.

Туберкулёз понимается как хроническое инфекционное заболевание, характеризующееся образованием в разных органах, чаще в легких, специфических воспалительных изменениях [1]. Возбудителем туберкулёза является микробактерия, названная в честь немецкого ученого, открывшего ее, Роберта Коха - «палочка Коха». В конце прошлого века туберкулёз классифицировался в зависимости от локации поражения (абдоминальный туберкулез, костей и суставов, туберкулез кожи, периферических лимфатических узлов, мочеполовой системы). К самому распространенному виду туберкулёза относится легочный туберкулёз [21]. Б.В. Петровский предложил рассматривать легочный (локация поражения - легкие) и внелегочный туберкулез (локация поражения - лимфатические узлы, кости и суставы, кишечник, почки, кожа, головной мозг (менингит) [22].

Изучением туберкулеза занимались отечественные и зарубежные ученые С.П. Боткин, Д. Вильмен, Г.А. Захарьин, Ю. Конгейм, Р. Кох, Ш. Манту, Ф. Мендель, А.А. Остроумов, Н.И. Пирогов, К. Форланини и другие ученые.

2. Психологические особенности тубинфицированных осужденных, их психологическая диагностика, профилактика и коррекция.

В исследованиях зарубежных авторов (К. Краепелин, М. Boss, R. May) описывается, что тубинфицированным свойственна повышенная чувствительность, раздражительность, подавленное состояние и эгоизм. Они не доверяют окружающим, им характерны ипохондрические проявления, повышенная внушаемость и изменчивость самооценки [24].

По мнению R. May, в лечении туберкулёза важную роль играет самосознание, необходимо «прислушиваться к своему телу», важна смена режима труда и отдыха [25]. По данным автора, тубинфекция обусловлена лихорадкой или невротической тревогой, что является свидетельством внутренней борьбы. Именно поэтому тело мобилизует свои внутренние ресурсы для борьбы с инфекцией. Невротическая тревога - признак нерешенного глубинного конфликта. В примере с тубинфекцией речь идет о борьбе между телесными силами и инфицирующими бактериями, это свидетельствует о борьбе между силой Я и опасностью, грозящей разрушить человеческое существование [25].

Отечественные ученые (Р.Ш. Валиев, М.В. Виноградов, Л.И. Панкратов, Э.Л. Шульгина) выделили психологические особенности тубинфицированных осужденных. Им свойственна сниженная способность контролировать свои эмоции, плохая адаптация [21]. Повышенный уровень тревоги на фоне стрессовой ситуации оказывает значительное воздействие на психологическое состояние тубинфицированных осужденных, обусловленное инфицированием трудноизлечимым заболеванием. Психический стресс – это восприятие угрозы, которое зависит не только от объективных характеристик ситуации, но и от индивидуальной интерпретации человеком [3].

Пениitenciарные психологи (И.С. Ганишина, Д.В. Сочивко, В.М. Подняков) характеризуют тубинфицированных осужденных как лиц, имеющих высокий уровень уязвимости в межличностных контактах, отчуждения, ригидности,

импульсивности. Им свойственен высокий уровень гедонистических установок, силы Эго, склонность ко лжи, риску, преодолению норм и правил, низкий уровень аутоагрессии [12, 15].

Ряд авторов выделяют у тубинфицированных осужденных низкий уровень самосознания, отрицание болезни, нежелание взаимодействовать с медицинским персоналом лечебно-исправительного учреждения, что обусловлено низким уровнем доверия, повышенным уровнем тревожности, раздражительности, агрессивности, эмоциональной лабильности и низкой самооценкой [7].

В условиях лечебно-исправительных учреждений основная нагрузка по работе с тубинфицированными осужденными ложится на сотрудников медицинских и психологических служб. К основным направлениям их деятельности относится психологическое просвещение, консультирование, профилактика, психодиагностика, коррекция [5]. В рамках данного направления важным является психологическая коррекция психических состояний тубинфицированных осужденных в процессе лечения [4].

Применение психологических методов работы с тубинфицированными осужденными способствует адаптации к лечебно-исправительному учреждению, актуализации психологических ресурсов осужденного, формированию мотивации на излечение [12].

Диагностика как элемент медико-психологического сопровождения включает в себя установление диагноза, составление прогноза поведения осужденного, коррекцию отношения личности к болезни и процессу лечения [6]. Для установления диагноза медицинский персонал лечебно-исправительного учреждения проводит комплексную диагностику, включающую в себя сбор анамнеза, флюорографическое обследование, анализ мокроты и других биологических жидкостей [6].

Психологические службы проводят анализ первичных материалов: изучение личных дел осужденных, медицинских карт, сбор информации при беседе с родственниками и осужденным. Для комплексной диагностики проводятся психодиагностические мероприятия, направленные на определение уровня тревожности, раздражительности, агрессивности, самооценки, эмоциональной лабильности, возможных ментальных расстройств. Диагностические медико-психологические данные дают возможность планировать процесс лечения и осуществлять психологическое сопровождение [7].

Весь комплекс медицинского воздействия влияет на психику пациента. Поэтому пенитенциарным психологам необходимо решать следующие задачи: целенаправленно воздействовать на самосознание осужденного, формировать принятие себя в болезни, ориентировать его на излечение, формировать у осужденного способность конструктивного взаимодействия с медицинским персоналом учреждения, повышать уровень доверия, снижать уровень тревожности, раздражительности, агрессивности, эмоциональной лабильности, стабилизировать самооценку [13]. При этом психологи используют релаксационные методы, арт-терапию (песочная терапия, метод мандалы, сказкотерапия), приемы нейролингвистического программирования, психодраму [14].

3. Психосоматические особенности тубинфицированных осужденных, обусловленные заболеванием.

При прогрессировании тубинфекции у осужденных часто возникают декомпенсированные состояния психики [2]. Для тубинфицированных характерно противопоставление себя обществу, депрессивные реакции, а также астенические нарушения, ипохондрические, дистимические, истерические синдромы [8].

Особенности депрессивных реакций выражаются в медленной приспособляемости к местам лишения свободы, повышенной чувствительности и сензитивности, склонности к тревогам, неспособности принимать самостоятельные решения.

При астенических нарушениях у тубинфицированных осужденных формируются тревожно-мнительные особенности личности, нерешительность, сомнения, проявляется высокий уровень боязливости.

Ипохондрический синдром проявляется в пассивности, медлительности, покорности, низким уровнем приспособляемости, дезадаптации, неуравновешенностью в социальных конфликтах.

Основной характеристикой дистимического синдрома у тубинфицированных осужденных является длительное угнетенное состояние, проявляющееся в нарушении сна, эмоциональной холодности, ощущении безнадежности, снижении самооценки.

Истерический синдром у осужденных выражается в погружении в болезнь, как средство избегания ответственности в сочетании со стремлением казаться значительнее, желанием обратить на себя внимание окружающих, жадой восхищения.

С.В. Кандрычин обращает внимание на взаимосвязь тубинфицирования и уровня самоубийств, и указывает, что данные показатели являются характеристикой социального неблагополучия как индикатора проявлений социального дистресса. По его мнению, проявление социальной дезадаптации приводит к интенсивным психоэмоциональным воздействиям, и как результат, способствует патологическим реакциям в организме [20].

4. Профессионально значимые качества сотрудников для работы с тубинфицированными осужденными.

Специфика деятельности сотрудников в лечебно-исправительном учреждении требует от них высокого уровня саморегуляции, стрессоустойчивости, рациональности мышления, что обусловлено сочетанием объективных трудностей и особой важностью решаемых задач, повышенной ответственностью, значительной ценой ошибки, высоким уровнем риска, дефицитом свободного времени. К стрессовым факторам, с которыми сталкивается сотрудник при осуществлении профессиональной деятельности в лечебно-исправительном учреждении, относятся преобладание напряженности в межличностном взаимодействии, высокий риск возникновения конфликтного общения с тубинфицированными осужденными, психоэмоциональное напряжение, нахождение психики в постоянном состоянии повышенной готовности [10].

А.И. Ушатиков предлагал рассматривать «профессионально значимые качества сотрудников в трех основных направлениях - как развитие важных психических функций, которые способствуют качественному выполнению служебных обязанностей (наблюдательность, субъективное восприятие, специализированное мышление, быстрота реакций и др.). Необходимым является развитие волевых усилий, с целью способности к преодолению трудностей внешнего и внутреннего генеза. Значимыми являются нравственные качества личности. От сотрудника лечебно-исправительного учреждения требуется быть честным, доброжелательным, справедливым, правдивым, принципиальным, сочувливым, самокритичным, верным долгу» [23].

Сложность психологической подготовки сотрудников лечебно-исправительных учреждений обусловлена спецификой психологических особенностей тубинфицированных осужденных, особенностями профессионально значимых качеств сотрудников и выполнением профессиональных обязанностей в экстремальных условиях службы [16, 17, 19].

5. Учет специфики служебной подготовки сотрудников лечебно-исправительных учреждений.

Психологическая подготовка в уголовно-исполнительной системе необходима сотрудникам всех отделов (отдел социальной защиты осужденных, медицинская часть, отдел по воспитательной работе с осужденными, оперативный отдел и др.) и служб, несущих службу в лечебно-исправительном учреждении и взаимодействующих с тубинфицированными осужденными в связи с их осложненным психическим состоянием [18].

Помимо набора профессиональных навыков, детерминированных особенностями деятельности, каждый сотрудник должен уметь оказывать психологическое воздействие с учетом личностных и психологических особенностей тубинфицированных осужденных [9].

Немаловажным в процессе психологической подготовки обучение конструктивному межличностному взаимодействию между сотрудниками лечебно-исправительного учреждения, которое обуславливается уровнем подготовки каждого [10, 11].

Учитывая, что служба в лечебно-исправительном учреждении сопряжена со стрессом, который отрицательно влияет на организм человека, у неподготовленного сотрудника формируются негативные психологические особенности. К ним относятся беспокойство, тревожность, неуверенность в себе, страх, постоянное переживание за свою жизнь и здоровье близких, внутриличностный конфликт на фоне противопоставления чувства долга и личной безопасности, растерянность, ступор в критических ситуациях. В результате возможно появление ошибок, недостаточная мобилизация, снижение самоконтроля, несобранность в действиях, истерические и панические реакции, слабость, усталость [23].

Подготовленный сотрудник в стрессовой ситуации мобилизует психологические ресурсы, активизирует чувство долга, ответственности, проявляет энтузиазм, деловое возбуждение, оптимизирует познавательную

деятельность в результате чего повышается выносливость, снижается уровень усталости и утомляемость.

Особенности подготовки сотрудников лечебно-исправительного учреждения к работе с тубинфицированными осужденными заключаются в повышении уровня стрессоустойчивости и терпимости к тубинфицированным осужденным, волевой саморегуляции, настойчивости, а также развитии коммуникативных навыков.

Таким образом, психологическая подготовка сотрудников лечебно-исполнительных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний России к работе с тубинфицированными осужденными должна включать в себя ряд ключевых моментов:

- 1) знание сотрудниками лечебно-исправительных учреждений специфики тубинфекции;
- 2) диагностика, профилактика, коррекция психологических особенностей тубинфицированных осужденных;
- 3) учет психосоматические особенностей тубинфицированных осужденных, обусловленных заболеванием;
- 4) исследование профессионально значимых качеств сотрудников для работы с тубинфицированными осужденными;
- 5) учет специфики служебной подготовки сотрудников лечебно-исправительных учреждений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая медицинская энциклопедия. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 734 с.
2. Валиев Р.Ш. Лечение больных туберкулёзом лёгких с учётом особенностей их личности и отношения к болезни/ Р.Ш. Валиев // Проблемы туберкулёза. – 1999. - N4. – С. 27-30
3. Виноградов М.В. Психические состояния больных с ограниченными формами туберкулёза лёгких / М.В. Виноградов, И.И. Черкашина, М. И. Перельман // Проблемы туберкулёза. – 1991. N10. – С. 41-43.
4. Ганишина И.С. Основы валеологии: Учебное пособие для образовательных организаций ФСИН России. - Ульяновск, 2017.
5. Ганишина И.С. Психолого-педагогические особенности организации психологического просвещения осужденных // Казанская наука. - 2015. № 12. - С. 194-196.
6. Ганишина И.С., Ильиных Н.А. Личностные особенности тубинфицированных осужденных и специфика их медико-психологического сопровождения // Пенитенциарная клиническая психология: учебное пособие под науч. ред. проф. Д.В. Сочивко – М., Юнити-Дана, 2020, С. 113-212.
7. Ганишина И.С., Ильиных Н.А. О комплексном психологическом исследовании тубинфицированных осужденных молодежного возраста / И.С. Ганишина, Н.А. Ильиных // Прикладная юридическая психология. № 1. 2020. - С.46-51.
8. Ганишина И.С., Ильиных Н.А. Некоторые ментальные нарушения тубинфицированных осужденных молодежного возраста и особенности их

коррекции /И.С. Ганишина, Н.А. Ильиных // «Ментальное здоровье – интеграция подходов»: Сборник всероссийской научно-практической конференции, г. Нижний Новгород, 2019. – С. 92-96.

9. Ганишина И.С., Ильиных Н.А. Личностные особенности тубинфицированных осужденных молодежного возраста / И.С. Ганишина, Н.А. Ильиных // Человек: преступление и наказание, № 2, 2020. – С.284-295.

10. Ганишина И.С., Ильиных Н.А. Особенности психологической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы для работы с тубинфицированными осужденными, отбывающими уголовные наказания в местах лишения свободы / И.С. Ганишина, Н.А. Ильиных // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности, № 2, 2020. – С. 72-74.

11. Ганишина И.С., Поднебесная Э.И., Ильиных Н.А. О проблеме формирования смысложизненных ориентаций тубинфицированных осужденных молодежного возраста в научной литературе / И.С. Ганишина, Э.И. Поднебесная, Н.А. Ильиных // Глобальный научный потенциал, № 9, 2019.- С. 20-24.

12. Ильиных Н.А. Актуальность психологического сопровождения больных туберкулезом осужденных в местах лишения свободы / Н.А. Ильиных // «Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития» сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов - Рязань, 2019. – 989 с. - С. 288-291.

13. Ильиных Н.А. Взаимосвязь волевого самоконтроля эмоциональных реакций с уровнем сформированности смысложизненных ориентаций тубинфицированных осужденных /Н.А. Ильиных// Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 7. С. 476-480.

14. Ильиных Н.А. О некоторых особенностях агрессивности тубинфицированных осужденных /Н.А. Ильиных// Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 7. С. 480-484.

15. Ильиных Н.А. К вопросу об исследовании смысложизненных ориентаций тубинфицированных осужденных молодежного возраста в современной науке / Н.А. Ильиных // «Преступление. Наказание. Исправление». Сборник статей по материалам Международного пенитенциарного форума - Рязань, 2019, т. 7. 377 с. – С. 254-256.

16. Ильиных Н.А. О психологической помощи тубинфицированным осужденным, отбывающим наказания в лечебно-исправительном учреждении уголовно-исполнительной системы /Н.А. Ильиных// «Теоретические и практические вопросы пенитенциарной педагогики и психологии»: сборник статей аспирантов, адъюнктов, соискателей и преподавателей, Чебоксары, 2019, 172 с. – С. 142-145.

17. Ильиных Н.А. О некоторых методах и методиках психологической диагностики смысложизненных ориентаций тубинфицированных осужденных / Н.А. Ильиных // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: материалы восемнадцатой международной научно-практической конференции / под ред. Ю.В. Анохина. – Барнаул: Барнаулский юридический институт МВД России, 2020. – Ч. 2. – 230 с. – С. 81-83.

18. Ильиных Н.А. Алгоритм деятельности психолога в лечебно-исправительном учреждении для содержания тубинфицированных осужденных/Н.А. Ильиных//«Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития» сборник материалов II Всероссийского симпозиума психологов - Рязань, 2020. – с.1018 -С. 50-52.

19. Ильиных Н.А. Технологии психологической работы с тубинфицированными осужденными молодежного возраста /Н.А. Ильиных// Осознание Культуры - залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XX Всеросс. науч.-практич. конф. / Севастоп. гос. ун-т; Сост. Головин В.В. — Севастополь: РИБЕСТ, 2020. — 328 с. С. 274-277.

20. Кандрычын С. В. Психосоматика туберкулеза: библиометрический подход // Туберкулёз и болезни лёгких. - 2018. - Т. 96, № 4. - С. 63-67.

21. Панкратова Л.Э. Клиника и лечение туберкулёза лёгких у впервые выявленных больных с пограничными нервно- психическими расстройствами: Автореф. дис. ... канд. мед. наук / Л.Э. Панкратова. – Л., 1988. – 21 с.

22. Популярная медицинская энциклопедия, Гл. ред. Б.В. Петровский. В 1-м томе. Аборт-Ящур. – М.: «Советская энциклопедия», 1987. – 704 с.

23. Ушатиков А.И., Ганишина И.С. Психологическая типология и классификация осужденных, содержащихся в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы России: история и современное состояние // Международный пенитенциарный журнал. - 2015. № 4 (4). - С. 76-81.

24. Ganishina I., Komarova E., Ilinykh N., Korysheva S., Kholopova E., Fetisov A. Meaning of Life Orientations of TB-Infected Male Convicts: Analysis of the Pilot Research / I. Ganishina, E. Komarova, N. Ilinykh, S. Korysheva, E. Kholopova, A. Fetisov// “New Silk Road: Business Cooperation and Prospective of Economic Development” (NSRBCPED 2019). November 7-8, 2019. С. 902-906.

25. May R. The Meaning of Anxiety. - N.Y.: Pocket Books, 1977.

УДК 378

2.8 САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

*Гладких Валентина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков*
ВУНЦ ВВС ВВА имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)
E-mail: voenprof.gv@yandex.ru

*Обухова Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор,
директор центра научно-исследовательской деятельности*
ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования им.
Н.Ф.Бунакова»
E-mail: lobuhova48@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования самообразовательной компетенции как основы личностно-развивающего потенциала современного специалиста

Ключевые слова: самообразовательная компетенция, профессионально личностное саморазвитие, образовательная среда

Введение. Одна из важнейших характеристик современного специалиста - готовность и способность к саморазвитию. Готовность к саморазвитию – это личностные качества, социально-психологические установки, которые реализуются не только через овладение знаниями, умениями и навыками, значимыми для эффективного осуществления профессионального развития и становления профессионала, но и через компетенции, направленные на умение интегрировать полученные знания, необходимые для дальнейшей успешной и эффективной профессиональной деятельности.

В условиях современного информационного общества, стратегии развития образования, связанные с изменениями новых образовательных стандартов; изменениями в системе оценки качества образования; информатизации, цифровизации образования и др., ориентированы на всестороннее развитие личности, на процесс самовоспитания и саморазвития. Данные стратегии характерны и для процесса совершенствования военного образования [1].

Ценность современного военного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать военно-профессиональные задачи в динамично изменяющихся и обновляющихся условиях цифрового информационного пространства, которые предполагают владение иноязычной коммуникативной компетенцией, а также компьютером, как средством получения и управления информацией [2].

Умение ориентироваться в стремительно нарастающем потоке научной и технической информации, выстраивая вектор своего карьерного роста, быстро и адекватно приспосабливаясь к новым социальным условиям, формирование

субъектной позиции, можно охарактеризовать не только как высокую квалификацию человека при выполнении им соответствующих профессиональных обязанностей, но и как заинтересованность в непрерывном совершенствовании своих профессиональных компетенций. Профессиональная компетенция – наличие профессиональных знаний, умений и навыков, неразрывно связана с компетенцией саморазвития – способностью к самообучению, творческому саморазвитию, самосовершенствованию, к организации и самоорганизации. По мнению А.А.Вербицкого, переход в профессиональном образовании от понятия «квалификация» к понятиям «компетенция» и «компетентность» позволил осуществить переход от «образования на всю жизнь», к непрерывному «образованию через всю жизнь». Наличие у обучающихся самообразовательной компетенции означает желание и умение пополнять, углублять и совершенствовать свои знания, путем постоянного самообразования, формируя себя как специалиста с такими личностными качествами и способностями, как проектирование прагматически полезных и понятных результатов своего образования [3].

Формирование самообразовательной компетенции специалиста актуализирует проблему гуманистической направленности образовательной среды вуза и определяется как профессионально-ориентированный процесс целенаправленного и осознанного выбора субъектом собственной траектории саморазвития [4,5].

Особенность системы формирования компетентности курсанта должна заключаться в построении индивидуальной траектории развития собственной компетентности, которую он осваивает. При этом у курсанта появляется возможность осмыслить наличие индивидуальных лагун в области осваиваемых компетенций и понять необходимость построения индивидуальной траектории своего развития. Таким образом, создаются условия для изменения позиции обучающегося с пассивного исполнителя кем-то разработанных и обязательных для исполнения планов обучения в позицию активного субъекта деятельности по формированию своих компетенций. Учебная информация и сам процесс обучения приобретают «личностный смысл, информация превращается в личное знание» [6].

Принцип гибкости, лежащий в основе системы саморазвития курсантов, позволяет им быстро перестраиваться и адаптироваться к потребностям как учебного заведения, зависящего от постоянно меняющейся социальной среды, так и к своим потребностям, самостоятельно осуществляя сознательный выбор своей образовательной траектории.

Гибкое содержание обучения в рамках развития необходимых компетенций, предполагает многоуровневую систему образовательных программ, позволяющих выйти на нужный уровень их освоения, исходя из изменений требований, предъявляемых к уровню компетентности курсантов.

Таким образом, создаваемая в вузе гибкая обучающая среда, предоставляет курсанту свободу, как в выборе содержания обучения, так и видов деятельности по развитию осваиваемых компетенций в соответствии с изменяющимися обстоятельствами и требованиями педагогов [7]. У курсантов появляются

возможность гибкого обучения и самообучения практически в любом месте в любое время, благодаря чему они могут определять выбор индивидуальных траекторий и темпа формирования своей компетентности. При этом эффективность процесса формирования компетентности увеличивается за счет синергетического объединения различных методов, форм и средств обучения.

Развитие у курсантов военного вуза способности самостоятельно ориентироваться в будущей военно-профессиональной деятельности - первоочередная задача и важное направление военно-профессионального образования, отвечающего требованиям нашего времени. Подготовка в высших военных учебных заведениях военного специалиста, способного к проявлению профессионального саморазвития, основана не только на овладении новыми знаниями, но и методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, как на русском, так и на иностранном языках. Развитие гуманистически-ориентированной, ответственной за себя и окружающих личности, заинтересованной в саморазвитии, коррелирует с уровнем нравственной культуры, как составляющей внутреннего мира человека, формированием мировоззрения, основанного на понимании единства и взаимовлияния культур. [8].

Самостоятельная деятельность в профессионально-личностном саморазвитии современного специалиста.

Процессы интеграции и интернационализации оказали существенное влияние на изменение и усложнение содержания, форм и методов преподавания иностранного языка в военном вузе. Рост международных связей, межкультурной коммуникации, расширение и углубление научно-технического сотрудничества в военной сфере вызывают необходимость решения проблемы создания и формирования коммуникативных навыков у обучаемых, поскольку межкультурный, научный обмен и профессиональное взаимодействие способны осуществлять только специалисты, приобщенные к иноязычным культурам, что неразрывно связано с современной стратегией формирования личности в теории и практике современной педагогики. Формирование системы личностных ценностей курсанта с ориентацией на традиционные общечеловеческие ценности, ценности национальной культуры, ценности межличностных отношений, профессиональных интересов и собственной траектории профессионально-личностного развития, отражают идею создания образовательной среды вуза [9]. Следуя подходу Э.З. Галимовой, образовательная среда высшей школы – это грамотно организованная часть образовательного пространства вуза, в котором на основе использования комплекса организационных и содержательных педагогических ресурсов формируется личность будущего специалиста, его профессионально-ориентированные и личностные компетенции [10]. При этом, педагогический потенциал образовательной среды вуза военной направленности заключается в совокупности условий, принципов, факторов, определяющих профессионально-личностное развитие курсантов.

Основной целью обучения курсантов в военном вузе, как уже говорилось выше, является подготовка к будущей военно-профессиональной деятельности. Вследствие этого, знания, получаемые курсантами в военном вузе по

иностранным языку, обязательно должны быть не только общепрофессиональными, охватывающими многие отрасли знаний, но и ориентированными на социальные ценности, нормы, убеждения, оказывающими влияние на степень реализации в военном учебном заведении возможностей качественной подготовки офицерских кадров со знанием иностранного языка. Поэтому чем больше знаний в различных областях получает обучающийся, тем легче ему будет приспособиться к существующим социальным условиям. Соответственно, изучение иностранных языков расширяет возможности обучающегося, повышает его общественную значимость, делая его высококвалифицированным специалистом, способным к профессиональному росту на основе современной гуманистической парадигмы образования [11].

От того, насколько гуманитарная подготовка будет соответствовать современной гуманистической парадигме образования, зависит не только общий культурный уровень будущих офицеров, но и уровень военно-профессиональной подготовки в целом, поскольку нравственная культура офицера – это качество, определяющее его профессионализм [12].

Как неотъемлемая часть процесса подготовки военных специалистов, все большее значение приобретает самостоятельная работа курсантов, в ходе которой формируется личность с такими важными чертами, как направленность на профессиональный успех, творческая целеустремленность, социальная активность и коммуникабельность [13].

Творческий потенциал, входящий в структуру профессионального саморазвития, реализуется с помощью социокультурной образовательной среды, которая имеет свою структуру профессионального саморазвития.

Социально-культурная образовательная среда военного вуза, кроме образовательной деятельности, предоставляет возможность курсантам участвовать в различных кружках художественной самодеятельности, КВН, способствуя социализации курсанта, готовя его к работе в воинском коллективе. Не следует недооценивать роль спортивных мероприятий, проводимых на базе высшей военной школы, так как различные спортивные соревнования развивают лидерские качества и позволяют проявлять активную жизненную позицию, а общее укрепление здоровья влияет на эмоциональную стабильность и стрессоустойчивость курсантов.

Необходимо также отметить вклад, который вносит научно-исследовательская деятельность курсантов в формирование их готовности к профессиональному саморазвитию. Написание научных работ помогает курсантам оценить свои возможности на научном и профессиональном поприще, выявить актуальность и новизну своей работы, помогает наметить дальнейшие этапы профессиональной деятельности. Участие в научно-практических конференциях и выставках позволяет обучающимся в военных вузах показать результат своей работы и критически оценить ее значимость на фоне других работ. Социализация и коммуникация со студентами других вузов – неотъемлемый фактор таких мероприятий, позволяет курсантам общаться, четко и логично выражать собственные мысли, учит умению убеждать, аргументировано доказывать свою позицию и одновременно слушать, и слышать собеседника [14].

Мы приходим к выводу, что «готовность к саморазвитию будущего военного специалиста» – это, прежде всего, проявление новых качеств личности, связанных с образовательной деятельностью [15]. Готовность мобилизовать свой внутренний потенциал, способность к быстрой социализации в профессиональном военном сообществе, умение адаптироваться к новым способам учебной и военно-профессиональной деятельности, стремление разрабатывать и реализовывать планы саморазвития и самореализации, а также умение общаться на бытовые и профессиональные темы на иностранном языке, готовность применять полученные знания в иноязычном общении, в конечном итоге, приводят к саморазвитию будущего военного специалиста, а знания, обеспечивая непрерывное и постоянное познание, основанное на умении поиска, накопления и переработки информации для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, становятся системными.

1.2 Педагогическая работа по развитию готовности специалиста к саморазвитию и самообразованию

Педагогическая работа по развитию готовности курсантов к саморазвитию и самообразованию строилась на основе их участия в работе ВНО с соблюдением следующих принципов:

1. Личностный подход: признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью, уважение к его уникальности.

2. Обязательный учет возрастных особенностей, индивидуально-личностных качеств каждого курсанта.

3. Гуманизация межличностных отношений: уважительное отношение между педагогами и курсантами, создание ситуации успеха.

4. Компетентностный подход: «приоритетная ориентация на цели» [3].

5. Деятельностный подход: организация самостоятельной деятельности курсантов, способствующей формированию компетенции саморазвития.

6. Дифференциация: отбор содержания, форм, методов самостоятельной деятельности в соответствии с индивидуально-личностными особенностями курсантов.

7. Средовой подход: педагогически целесообразная организация, а также использование возможностей социальной, образовательной, воспитательной среды военного вуза.

Кроме того, важнейшим фактором следует считать ряд социально-культурных условий формирования готовности к самообразованию курсантов военного вуза:

- учет сущности и специфики педагогического процесса в военном вузе;
- целевое воздействие на личность через ее включённость в активную самостоятельную деятельность с учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей курсантов младших и старших курсов;
- активизация внутренних ресурсов саморазвития личности, направленность деятельности на рост самосознания, социального и индивидуального творческого подхода к саморазвитию;
- формирование благоприятной социально-психологической атмосферы, способствующей созданию условий для развития готовности к самообразованию;

- построение деятельности на основе разработанной педагогической программы развития готовности курсантов к самообразованию;

- наличие подготовленного педагога-организатора – специалиста, обладающего необходимым комплексом профессиональных и личностных качеств, позволяющих обеспечить эффективность взаимодействия всех субъектов в процессе педагогической деятельности по развитию готовности к самообразованию курсантов;

- оценка результативности педагогической деятельности.

Формирование и развитие самообразовательной компетенции опирается не только на устойчивое желание и умение обучающихся пополнять, углублять и совершенствовать свои знания путем постоянного самообразования, но и на формирование и развитие таких, важных для военного профессионала, компетенций, как:

- готовность творчески применять свои знания на практике (творческая компетенция):

- способность определять свои профессиональные интересы и потребности, опираясь на механизмы профессиональной мотивации (мотивационная компетенция);

- способность самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них (компетенция самоопределения, саморазвития);

- умение работать не только индивидуально, но и в группе (организационная компетенция)

В развитии готовности курсанта к самообразованию очень важна согласованность в проявлении мыслей, чувств и поведения. Для этого необходимо подвести человека к тому, чтобы он сам на основе локализации внимания в конкретной ситуации стремился к самостоятельному, независимому проявлению ценностного отношения к самостоятельной деятельности. Возникновение стремления у курсанта поступать определенным образом, соответствующим лучшим образцам, может свидетельствовать о том, что у него сформирован мотив достижения целей.

Борьба между компонентами ценностных ориентаций за право стать доминирующими в мотивации может носить как позитивный, так и негативный характер, что обуславливает тип единства: гармонический или противоречиво-антагонистический [16]. Эту противоречивую картину необходимо учитывать в процессе корректировки и построения педагогической работы в вузах разной направленности [17]. На начальном этапе, следуя ряду принципов управления самостоятельной деятельностью обучающихся, преподаватель принимает непосредственное участие в организации самостоятельного процесса обучения. В дальнейшем, преподаватель постепенно переходит к опосредованному управлению самостоятельной учебной деятельностью. При этом создается база для накопления личного опыта в сфере методологии организации и регуляции самими учащимся их самостоятельной деятельности. Преподаватель планомерно увеличивает интеллектуальные нагрузки, одновременно занимая позиции, как бы пассивного наблюдателя за процессом, отводя центральное место обучающимся в системе образовательного процесса, создавая условия для развития и

формирования у них таких качеств и умений, как способность к саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю,

Самоконтроль как средство самовоспитания личности формируется на основе способности человека контролировать любую свою деятельность. Поэтому определение особенностей самоконтроля как средства самовоспитания требует, прежде всего, изучения самоконтроля как свойства личности.

С повышением осознанности самовоспитания, саморазвития открываются новые возможности для самоконтроля.

В целях повышения эффективности самоконтроля необходимо проектировать и создавать условия, при которых обучающийся осознает себя объектом собственного контроля.

Средовой подход заключается в педагогически целесообразной организации самоконтроля, а также как указывалось ранее, использовании воспитательных возможностей внешней среды (социальной, образовательной, воспитательной).

Для достижения успеха на этом пути часто бывает недостаточно формального соблюдения целей и задач для осуществления самоконтроля. Требуются определенные условия, которые способствовали бы максимальному проявлению социальной и творческой активности обучающихся. Осуществление этих задач невозможно без выработки четких представлений об окружающей социально-культурной среде [18].

Так, например, преподаватель, являющийся руководителем военно-научной работы (ВНР) курсантов – организатор их научной деятельности, выступает не только в роли преподавателя и воспитателя, но и является, прежде всего, товарищем, способным помочь каждому участнику, научить его чему-то новому, способствовать приобретению им уникального опыта самостоятельной деятельности.

Соблюдение вышеперечисленных условий позволяет участнику ВНР оптимальным образом проявлять свою самостоятельность и социально-культурную активность.

Заключение. Как показало проведенное нами исследование, поиск средств, методов, форм педагогической работы, позволяющих воспитывать у курсантов стремление к получению новых знаний самостоятельно, сделать «образование через всю жизнь» необходимой составляющей военно-профессиональной деятельности, является не только важным, но и перспективным направлением в образовательной деятельности высшей военной школы.

Что же касается понятия о самообразовательной учебной деятельности в военном вузе, предметом этой деятельности является работа курсанта над собственным развитием. Поскольку любая деятельность предполагает овладение ею, то самостоятельная учебная деятельность служит своеобразным средством проявления и усвоения всех других видов деятельности. Усвоение других видов деятельности происходит либо через их воспроизведение, либо через имитацию. Но, как показало проведенное нами исследование, для того чтобы самостоятельная учебная деятельность выполнила функцию саморазвития, она должна состояться, т.е. должно иметь место ее действительное выполнение, а не имитация.

По результатам проведенного нами анкетирования, структурными элементами этой деятельности выступают: 1) принятие и осознание курсантом познавательной задачи, актуализация мотивов ее самостоятельного решения; 2) самостоятельный поиск и восприятие новой информации; 3) понимание (овладение), выбор основных понятий (информации); 4) применение полученной информации в качестве ориентировочной основы деятельности, рефлексия целей, задач и способов; 5) достижение курсантом нового уровня развития 6) перенос освоенных способов деятельности в новые условия.

Данные, полученные в ходе анкетирования, позволили сделать вывод о том, что эффективность саморазвития (самообразования) курсанта, находится в прямой зависимости от уровня организации самостоятельной учебной деятельности. А деятельность, в которую он включается, основана на предоставлении возможности выполнять задания, имеющие для него безусловный смысл, без напряжения проявляя и реализуя себя в ней. Метод обучения, при котором учебная деятельность включена в структуру какой-то другой, в нашем случае, самостоятельной деятельности, более значимой и привлекательной для курсанта, мы будем называть активным методом. Классическим примером активного метода является контекстное обучение А.А.Вербичко [6]. Активный метод по своей природе предполагает использование и реализацию личностного потенциала обучающегося, с ориентацией на многосторонность, возможность более целостной представленности различных сфер опыта - знаниевого, поискового, творческого, личностного и т.п. Самоподготовка, как обязательный и важный фрагмент учебного процесса в военном вузе, построенный в соответствии с идеей целостности, реализует несколько линий, своего рода логик (вместо традиционной логики усвоения знаний): логику усвоения понятий, логику развития интереса, смысла, личностных мотиваций курсанта.

Рассматривая личностно-развивающий потенциал самообразования, необходимо принять во внимание, что учебный процесс с такими функциями нельзя подгонять под какие-то каноны, что он всегда привязан к индивидуальной траектории развития учащегося. Излишнее нормирование заданий на самостоятельную работу, отсутствие творческого подхода у преподавателя, означало бы неизбежное принуждение, насилие, ограничение творчества, что привело бы к снижению интереса самостоятельного поиска и усвоения информации. С учетом этих соображений необходимо дальнейшее исследование критериев и способов анализа личностно-развивающих возможностей самообучения на примере дисциплины «Иностранный язык». Главным, при проведении такого анализа должно явиться определение места дисциплины «Иностранный язык» в структуре ценностных ориентаций и планов личностного саморазвития будущих военных специалистов, в содержании дисциплины сфер самостоятельной учебной деятельности и увлечений обучающихся, их жизненных и профессиональных планов, намерений, реальных перспектив дальнейшей воинской службы.

Формирование у обучающихся культуры самостоятельной организации труда, стремления реализовать собственную индивидуальность, предполагает показ на

занятиях образцов организации учебной деятельности, ее способов, техник, приемов самоконтроля, продуманной последовательности этапов учебной работы, благодаря чему обеспечивается сочетание воспроизводящей и творческой индивидуальной работы, для достижения эффективности которой, требуется учет ряда объективных и субъективных факторов, а также внедрение в образовательный процесс комплекса педагогических условий, таких как: мотивация к самообразовательной деятельности, ориентация на принятие себя как организатора и субъекта самообразовательной деятельности; направленность на творческую рефлексию самообразовательной деятельности; использование в учебном процессе дистанционных образовательных технологий, способствующих положительной динамике развития самообразовательной компетенции как необходимого условия качественной профессиональной подготовки будущего специалиста [15].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гершунский Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России // Педагогика. 1996. - №5. - С. 46 - 54.
2. Гладких В.В. Роль иностранного языка в инновационной парадигме военного образования // Система высшего профессионального образования. Системные проблемы и пути их решения / под редакцией И.Ф. Бережной. Воронеж НПЦ «Научная книга», 2018. 180с - С.76-96.
3. Вербицкий А.А., О.Г.Ларионова. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. Москва: ЛОГОС, 2009. 334 с.
4. Ефимов В. Гуманистическая направленность образования / В. Ефимов // Учитель. – 2005. – № 4. – С. 56–60.
5. Гладких В.В. Цифровая образовательная среда как средство обучения курсантов по индивидуальной образовательной траектории // Перспективы науки. - №5(116). – Тамбов, 2019 – С. 237-239.
6. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. Москва: ЛОГОС, 2009. 298 с.
7. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 52–60.
8. Гершунский Б. С. Концепция самореализации в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. № 10.
9. Резниченко М.Г. Воспитательное пространство в высшем учебном заведении. Самара: СГПУ, 2008. 192 с.
10. Галимова Э.З. Педагогический потенциал образовательной среды вуза в повышении эффективности профессиональной социализации студента / Э.З. Галимова // Мир науки, культуры, образования. 2010. – № 4. – С. 109–112.
11. Жарова Т.А. Развитие профессиональной культуры в процессе обучения инженеров военных специальностей. Дисс. ...канд. пед. наук / Жарова Татьяна Александровна. – Казань, 2011. – 311 с.
12. Ермолаев А.А. К вопросу о формировании духовных ценностей офицерского корпуса России // Гуманитарные проблемы военного дела. – Новосибирск: НВВКУ, 2015. – №4. – С.12-14.

13.Петрова И. А. К вопросу об организации самостоятельной работы студентов в личносно - центрированной информационно - образовательной среде вуза // Инновации в образовании. 2016. – №7.– С. 92 - 103.

14.Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения: Экспериментальная учебная авторская программа. / Под научной ред. Н.А.Селезневой. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - 28с.

15.Гладких В.В. Готовность курсантов к самообразованию в высшем военном учебном заведении // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук: материалы VI Международной научно-практической конференции 17 ноября 2017 года – Воронеж «Научная книга», 2017. – С.38-43.

16.Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. – М., 1986. - 195 с.

17.Обухова Л.А. «Плюсы» и «минусы» рейтингования образовательных организаций Воронежской области. Итоги. Сомнения. Выводы. (2016-2019г.г.): монография / А.В.Енин, Л.А. Обухова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. -152с.

18.Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: МПСИ, 2002.- 217 с.

УДК 37

2.9 ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВЗГЛЯДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Горбунова Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор
РАО, директор Гуманитарно-педагогической академии
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени
В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

*Махина Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент,
ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования им.
Н.Ф.Бунакова»*

E-mail.ru: maxina_nata@mail.ru

***Аннотация:** в статье представлен анализ профессиональных компетенций руководителя общеобразовательной организации, описаны возможные направления в оценке уровня компетентности руководителей образовательных организаций*

***Ключевые слова:** руководитель образовательной организации, «компетентность», «профессиональная компетентность», «управленческая компетентность», специальные компетентности.*

Системная модернизация образования в государственных и муниципальных структурах направлена на переосмысление деятельности руководителя образовательной организации.

Опираясь на требования Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», система образования в современном социуме учитывает доступность качественного образования на всех уровнях, при этом модернизация системы образования ассоциируется с квалификационной деятельностью руководителя образовательной организации [16]. Учитывая целевые установки, стоящие перед образовательными организациями (ОО), основной целью руководителя является формирование новых компетенций, готовности руководителя к реализации инновационной деятельности, к принятию новых моделей стандартизации. Успешность модернизации системы образования и конкретной школы напрямую связаны с квалифицированной деятельностью руководителя общеобразовательной организации.

С целью реализации новых компетенций необходимо разрабатывать инновационные проекты, что вызывает трудности на пути эффективного развития управления системой образования. В связи с этим появляется необходимость в переосмыслении целей, обновлении содержания образования, в разработке инновационных технологий, направленных на формирование профессиональных компетенций руководителя образовательной организации.

Анализ уровня сформированности профессиональных компетенций руководителей образовательных организаций позволяет выделить ряд проблем, которые вызвали затруднения после проведения диагностических процедур: применение знаний СанПиНов, а также документов, регулирующих обеспечение безопасности жизнедеятельности образовательной организации и всех участников образовательных отношений; управление процессом воспитательной работы в образовательной организации; умение применять нормативные правовые основания формирования коллегиальных органов образовательной организации, введение в практику работы образовательных организаций вариативных форм общественного участия в образовании, включая формы общественно-государственного управления образованием; знание правового регулирования трудовых отношений, заключение и расторжение трудовых договоров с педагогическими работниками и др.; обеспечение реализации образовательных программ на основе дистанционного обучения, поскольку образовательная организация является центром дистанционного обучения и потребителем услуг дистанционного обучения; участие в подготовке, проведении и анализе мероприятий, направленных на сетевое взаимодействие ОО.

Модернизация российского образования основывается на компетентностном подходе, в соответствии с которым возникает потребность в высококвалифицированных управленческих кадрах, обладающих современными профессиональными навыками. Одним из главных требований к руководителю муниципальной образовательной организации становится формирование профессиональной компетентности, которая направлена на решение ряда профессиональных задач, которые возможны только при совокупности определенных знаний и умений.

Директор школы – руководитель общеобразовательной организации, главное должностное лицо в школе, единоличный исполнительный орган управления школой (ч.3 ст. 26 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"), который осуществляет текущее руководство и стратегическое управление. К деятельности директора школы предъявляются высокие требования. Обязанности директора школы четко определяются законом об образовании (ч.8 статьи 51): руководитель несет ответственность за руководство образовательной, научной, воспитательной работой и организационно-хозяйственной деятельностью ОО[16].

Основные трудовые функции, требования, предъявляемые к руководителю образовательной организации, содержатся в действующем приказе Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 №761н "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", включающие знания нормативно-правовых актов, регламентирующих образовательную, воспитательную, здоровьесберегающую деятельность, приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации; теоретические и методические аспекты управления образовательной организацией; законодательство в области гражданского, административного, трудового, финансово-хозяйственного направления; знания связанного с регулированием деятельности образовательных организаций; основы педагогики, социологии, экономики, управления проектами; основные нормативные документы в области охраны труда и распорядка трудовой деятельности образовательной организации и др.[11].

В основе своей деятельности руководитель опирается на федеральные государственные образовательные стандарты и порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 года №1015.

Таким образом, разработанные основные требования, предъявляемые к работнику, включают знания, способствующие постоянному профессиональному росту руководителя образовательной организацией. Приоритетным направлением в подготовке руководителя является его профессиональная компетентность, содержание которой следует раскрыть.

При формировании профессиональной компетентности необходимо изучение стандартов высшего образования (Ю.Г.Татур) с опорой на компетентностный подход при организации образовательного процесса (В.А. Болотов, В.В. Сериков). В педагогической науке накоплен опыт по изучению данной проблематики, который позволяет анализировать вопросы формирования профессиональной компетенции руководителя ОО.

В начале XX века актуализируются понятия «компетентность» и «компетенции» в рамках концепции компетентностного подхода, которое рассматривается в трудах И.А Зимней [5], А.В.Хуторского [17], Д.Б.Эльконина [18].

Анализ литературы по данной проблематике показывает, что проблема развитие профессиональной компетентности руководителей является сложной и многогранной, именно поэтому необходимо раскрытие содержания понятий «компетентность» и «компетенция».

Анализ словарей показал, что понятие «компетентность» определяет следующий спектр направлений: «область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений; зона полномочий тех или иных органов и лиц устанавливается законами, другими нормативными актами, положениями, инструкциями, уставами; знания, опыт в той или иной области»[12]; «круг полномочий какого-либо учреждения или лица, круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом»[3]; «обладание знаниями и опытом, позволяющими судить о человеке» [2].

А.В. Хуторской проводит различия между понятиями «компетенция» и «компетентность». «Компетентность» – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [17]. В свою очередь «компетенция» выступает как совокупность определенных качеств личности, таких как знания, умения, навыки, а также способы деятельности, задаваемые по отношению к определенному кругу вопросов и процессов.

По мнению Э.Ф.Зеера, «компетентность» является интегративным качеством личности, в содержание которой входят необходимые знания, умения и навыки, с помощью которых выполняются определенные виды деятельности [4].

Введенский В.Н. считает, что «компетентность» – это личностная характеристика, а «компетенция»– совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик.

И.А.Зимняя разводит понятия «компетенция и компетентность» в соответствии с ФГОС ВПО, «компетентности есть формируемые в образовательном процессе его обобщающие интегративные результаты» [5].

Дж. Равен определяет 37 компонентов компетенции, которые свидетельствуют об успешности деятельности, например, критичность мышления, персональная ответственность, самоконтроль и др. Термином «компоненты компетентности» (competence по Дж. Равенну) отмечаются «те характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать личностно значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают» [10].

В педагогической науке выделяют три основных составляющих понятия «компетенция», которые могут являться эффективными при формировании профессиональной компетенции руководителя: критическое мышление, мобильность знания, вариативность используемых методов при принятии решений [19].

Необходимость введения понятия «профессиональная компетенция» обусловлена широтой его содержания, а также интегративной характеристикой, объединяющей широко известные понятия, такие как «квалификация» и «профессионализм». Квалификация характеризуется как «уровень знаний,

умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности» [12.].

Понятие «профессионализм» рассматривается как «хорошее владение своей профессией» [8], как «приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций. [7] как «высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности» [9.]. Приоритетными здесь становятся навыки, связанные с эффективной самоорганизацией и умением организовать педагогический коллектив, мотивируя участников образовательного процесса на сохранение корпоративного единства и продуктивное взаимодействие, нацеленное на разрешение противоречивых ситуаций, возможных конфликтов и противоречий.

Профессиональные компетенции руководителя образовательной организации должны полностью соотноситься с перечнем обобщенных трудовых функций, которые отражены в приказе Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 №761н "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", в которых представлены должностные обязанности руководителя образовательной организации, включающие в себя обеспечение системной учебно-воспитательной и административно—хозяйственной деятельностью образовательное учреждение, которое должно осуществляется в соответствии с нормативно-правовой базой (нормативно-правовыми актами, уставом образовательного учреждения). Руководитель образовательной организации определяет стратегию, цели и задачи образовательной организации, участие в различных проектах, осуществляет разработку и реализацию программ развития образовательного учреждения, обеспечивая непрерывное повышение качества образования, а также обеспечивает объективность оценки качества образования обучающихся. В обязанности руководителя образовательной организации входит реализация мер по мотивации работников к качественному труду, создание условия для непрерывного повышения квалификации работников образования и др.

Руководитель образовательной организации создает условия для внедрения инноваций, обеспечивает формирование и реализацию инициатив работников образовательного учреждения, направленных на улучшение работы образовательного учреждения и повышение качества образования, поддерживает благоприятный морально-психологический климат в коллективе.

В связи с глобальными изменениями в мировом образовательном пространстве происходит стремительное развитие цифровых технологий и внедрение в образовательный процесс «информационной компетентности». Введение Федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», предусматривает, что к концу 2024 года не менее чем 70% общеобразовательных организаций будут реализовывать образовательные программы в сетевой форме с целью повышения качества образования, вариативности образовательных программ.

Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 10 июня 2019 г. N 286 "О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. N 1015" (далее - Порядок) внесены изменения в Порядок, предусматривающий возможность реализации образовательных программ посредством сетевого взаимодействия с привлечением ресурсов организаций. Это дает возможность использования в образовательной организации инновационного оборудования, что подразумевает непрерывное повышение профессионального мастерства педагогических работников. Организация сетевого взаимодействия субъектов образования с различными научными, спортивными, медицинскими, культурными организациями проводится в подготовке совместных исследовательских проектов, производственной практики, внеурочной деятельности и т.д.

Для эффективной работы общеобразовательной организации руководителю необходимо анализировать современные тенденции в развитии информационных технологий и цифровых ресурсов: осознавать этические и юридические вопросы использования цифровых ресурсов, проектировать оптимальное решение управленческих рисков и педагогических практических задач. Руководитель образовательной организации должен уметь правильно выстраивать правоотношения организаций-участников сетевого взаимодействия (письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 г. N АК-2563/05 "О методических рекомендациях") и грамотно использовать инфраструктурные, материально-технические, кадровые ресурсы.

Анализ широкого спектра исследований позволил выделить два основных подхода к изучению и толкованию понятия «информационная компетентность»: как «часть общей культуры» (С.Д. Каракозов, С.В. Гришина, Лиз Харт), как «составляющая профессиональная компетенция специалиста» (Б.С. Гершунский, А.Н. Завьялов, В.Д. Шадриков) [1]. Являясь базовой составляющей профессиональной компетенции, информационная компетентность направлена на реализацию новых технологий для решения задач планирования и организации деятельности руководителя образовательной организации, возможность ее применения учитывается на этапе мотивации и контроля образовательной организации.

На современном этапе развития цифровой экономики и с учетом запросов потребителя образовательных услуг образовательным организациям предоставляется финансовая, хозяйственная самостоятельность, предусматривающая осуществление руководителем контроля и умение решать экономические задачи в условиях рыночной экономики. Понятие «экономическая компетентность» в последние годы стала объектом исследования многих ученых и рассматривается как «степень овладения» (Л. Н. Фалевич), как «интегральное свойство личности (А. Р. Таиров и И. Г. Кинигзбаева), как «особый тип организации знаний, умений, направленность на экономическую деятельность,

позволяющие личности решать проблемы и типичные экономические задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях» (Т. В. Филипповская).

Экономическая компетентность включает знаниевый, деятельностный, мотивационный и личностный компоненты (Е. А. Варакина), обеспечивающие профессионально-личностное совершенствование и саморазвитие руководителя. Формирование способностей, реализующихся через маркетинговую, предпринимательскую и хозяйственно-правовую составляющие, интегрирует совокупность экономических знаний и умений, способствует руководителю решать профессиональные задачи на высоком уровне успешности.

Экономическая компетентность специалиста рассматривается как «интегративное качество личности, отражающее готовность и способность субъекта профессиональной деятельности эффективно осуществлять решение экономических задач в условиях рыночной экономики на основе актуализации соответствующих знаний и умений» [1]

Ряд дискуссий в современном научном сообществе возникает из-за выделения в отдельную компетенцию «коммуникативной компетенции». К.А.Абульханова-Славская отмечает, что основу всей компетентности руководителя составляет компетентность общения и саморазвития в деятельности. И.И. Зарецкая рассматривает коммуникативную компетенцию как главный компонент в профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения, основной его чертой. В.А. Сластенин раскрывает коммуникативную компетенцию как обязательный компонент организаторских способностей руководителя [1].

На этапе модернизации российского образования коммуникативная компетенция становится одним из главных маркеров конкурентноспособности образовательной организации, так как в системе рыночных отношений мобильность руководителя, его умение выстраивать коммуникацию может являться основополагающими в решении ряда вопросов, способствовать саморазвитию и развитию внутренней и внешней среды образовательной организации.

В структуру профессиональной компетентности руководителя образовательной организации включают психотерапевтическую и конфликтологическую компетентности [14]. Данные виды компетентности руководителя общеобразовательной организации перекликаются с личностными качествами и выстраивании межличностных отношений в сложных, конфликтных, противоречивых ситуациях.

Для руководителя образовательного учреждения очень важно овладение «управленческой компетенцией», которая включает: умение выстраивать научные, методические, исследовательские перспективные направления развития образовательной организации, использовать сетевые формы взаимодействия участников образовательного процесса, реагировать на изменения и тенденции развития отечественной и зарубежных педагогических концепций.

Профессионализм руководителя образовательной организации предполагает овладение «правовой компетентностью», включающей знание нормативно-правовой базы, эффективное ее применение. Правовая компетентность включает методы и средства управления образовательной организацией. Изучение научной

литературы показывает, что различные аспекты содержания правовой компетентности уже были объектом внимания в психолого-педагогических исследованиях, следующих ученых: О.М. Атласовой, Л.А. Высоцкого, Е.Б. Майоровой, М.В. Махровой, С.В. Мягковой, Н.Н. Сапрыкиной, С.В. Черниковой и других

Правовая компетентность руководителя образовательного учреждения рассматривается: «как его способность к эффективному осуществлению профессиональной деятельности в условиях финансово-экономической самостоятельности» (Е.Б. Майорова), «как интегральное свойство личности, позволяющее принимать участие в разработке решений или самостоятельно решать вопросы правоприменения на основе готовности к правовой деятельности, наличия правового мышления и способности к правовой деятельности» (Н.Н. Сапрыкина).

Применение правовых знаний понимается как готовность и способность руководителя к правовой деятельности, что требует высокого уровня информированности и выражается в форме юридических знаний, которые требуют систематического обновления.

Диагностическая работа, проведенная в рамках апробации модели оценки компетенций работников образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам общего образования, была направлена на определение уровня владения профессиональными компетенциями в процессе решения профессиональных задач. Для оценки компетенций работников образовательных организаций успешно применялись различные методы оценки компетенций: беседа, анкетирование, наблюдение, тестирование, анализ результатов деятельности (анализ портфолио), решение кейсов, самооценка. Уровни сложности тестовых заданий, подходы к интерпретации результатов тестирования, а также преимущества использования тестов в оценочных процедурах обоснованы в работах Беспалько В.П., Татур Ю.Т., Аванесова В.С., Кабардина О.Ф., Землякова А.Н. и др.

При формировании заданий был определен перечень управленческих компетенций, состоящих из нескольких кластеров (кадры, ресурсы, процессы, результаты, информация). Каждый кластер включал нормативные требования, утвержденные приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н); компоненты основных управленческих компетенций руководителя образовательной организации, сформированных в рамках освоения образовательных программ нормативно требуемого образования, в частности федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата и магистратуры).

Анализ результатов оценки компетенций руководителей общеобразовательных организаций показал уровни владения предметными и методическими компетенциями. На основе диагностики производилась систематизация трудностей, которые обуславливают низкие результаты

учителей/руководителей; выявление лучших результатов и их анализ; анализ адекватности разработанного инструментария (определение необходимости его доработки); диагностику профессиональных дефицитов работников образовательных организаций [15].

Для совершенствования профессиональных компетенций руководителям общеобразовательных организаций рекомендуется прохождение курсов повышения квалификации по следующим направлениям: «Ключевые компетенции руководителя образовательной организации»; «Индивидуальная деловая коммуникация в образовательной организации»; «Проектирование развивающих изменений в образовательной организации», «Эффективное управление ресурсами образовательной организации».

Таким образом, анализ компетенций руководителя образовательной организации показал, что современный руководитель это – высококвалифицированный руководитель, обладающий набором интегративных качеств личности, предполагающих сознательное отношение к педагогам, принятию норм и ценностей своих и других, активно и добросовестно участвующий в образовательной деятельности, мотивированный внутренними убеждениями, способный руководить в условиях модернизации российского образования, постоянно самосовершенствуя свои профессиональные компетенции, опираясь на результаты диагностики, выстраивая свою индивидуальную траекторию личностного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимов А.М. К проблеме формирования информационной компетентности руководителя образовательной организации/ А.М.Акимов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-2. – С. 296-299
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. - 2-е изд., стер. - М. : УРСС, 2004 (Калуга : ГУП Облиздат). – 569с.
3. Булыко, А.Н. Большой словарь иностранных слов : 35 тысяч слов / А.Н. Булыко. — М. : Мартин, 2006. – 703 с.
4. Зеер Э.Ф.Ключевые компетенции, определяющие качество образования / Э.Ф.Зеер// Образование в Уральском регионе: научные основы развития: тез.докл. II науч.-практ.конф. Ч.2. Екатеринбург: Изд-во Ро.гос.проф.-пед.ун-та,2002. – С.23-25.
5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико- методологический аспект) / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня.– 2006.– № 8
6. Кочешкова Л. О. Технология управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / Под ред. профессора В. В. Суда кова. — Вологда: Изд. центр ВИРО, 2005. — 44 с.
7. Краткий словарь современной педагогики. Сост. Т.Б. Санжиева, Ю.Г. Резникова, Т.К. Солодухина и др. Под. ред. Л.Н. Юмсуновой. Изд-е 2-е, перераб. доп.- УланУдэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2001. – 100с.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская АН,

Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Азъ, 1994. - 907с.

9. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. - Издательский центр «Академия», 2008. – 352с.

10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002

11. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел Квалификационные характеристики должностей работников образования.

12. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования / Автор-составитель: Лямзин М.А., Громкова М.Т.– М.: ИРДПО, 2013. – 29 с.

13. Современный экономический словарь. — 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с.

14. Рассохин, А. А. К вопросу о профессиональных компетенциях, необходимых для руководителя образовательной организации / А. А. Рассохин // Молодой ученый. — 2020. — № 8 (298). — С. 229-230

15. Рекомендации по использованию результатов апробации модели оценки компетенций работников образовательных организаций при организации аттестации работников образовательных организаций www.rcoko65.ru/sites/default/files/pdf/reko

16. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016). — С.22.

17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В.Хуторской // Народное образование. –2003. – №2. –С.58-64

18. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара, 2001.

19. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М.А.Чошанов. М.: Народное образование,1996.–160с.

2.10 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Лазарева Мария Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

***Аннотаций:** в статье рассматриваются педагогические условия внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс дошкольных образовательных организаций.*

***Ключевые слова:** педагогические условия, инновационные технологии в образовательном процессе, дошкольное образование.*

В условиях модернизации дошкольного образования в Российской Федерации, внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) педагогами ведется активный поиск новых подходов, форм, методов, средств, в связи с этим, современная система отечественного дошкольного образования строится на принципах динамизма, вариативности организационных форм, гибкого реагирования на потребности общества и личности, характеризуется возникновением и внедрением инновационных образовательных технологий. В Концепции модернизации дошкольного образования подчеркивается, что важнейшим направлением деятельности образовательных организаций является создание условий для достижения нового качества образования. Оно во многом зависит от того, насколько эффективно осваиваются инновации, способствующие качественным изменениям деятельности образовательных организаций. В настоящее время, практически каждая дошкольная образовательная организация (ДОО) включена в сферу инновационной деятельности.

Вариативность образования – один из основополагающих принципов и направление развития современной системы образования в России, – это качество образовательной системы, характеризующее ее способность создавать и предоставлять воспитанникам варианты образовательных программ, образовательных технологий или отдельных видов образовательных услуг для выбора в соответствии с их изменяющимися образовательными потребностями и возможностями. Специалисты в области дошкольного образования утверждают, что разработка инновационных образовательных технологий и их внедрение в педагогический процесс является обязательным условием развития современного детского сада, а с учетом изменения финансирования государственных организаций включение в повседневный распорядок новаторских решений позволяет значительно повысить престиж организации и наметить дальнейшие направления ее развития.

В теоретическом плане были проведены исследования проблемы поиска педагогических условий, эффективных во внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО в разных аспектах. Разработка инновационных образовательных технологий осуществлялась и осуществляется такими исследователями, как Е.Ю. Анохина, Т.И. Бакланова, Л.А. Ефросинина, Э.П. Костина, И.П. Куланина, М.В. Лазарева, И.А. Лыкова, А.В. Найбауер, О.П. Радынова, О.С. Ушакова и др.

Поиск путей внедрения образовательных технологий в ДОО отражены в исследованиях Е.И. Артамоновой, И.Н. Богачевой, С.А. Барановой, Л.М. Волобуевой, Л.М. Звезда, Т.С. Комаровой, Г.П. Новиковой, Л.Ф. Самборенко, Н.Г. Смольникова, С.В. Солончук, Т.В. Тарасенко и др.

В работах Л.М. Волобуевой, Т.В. Волосовец, Е.Б. Кузнецовой, И.В. Светлаковой, Т.А. Овечкиной отражен опыт инновационной деятельности в регионах Российской Федерации [4; 5; 6; 7]. На основе анализа этих работ, а также опыта ДОО разных регионов нами был выявлены и проанализированы основные причины внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО. Среди них:

- необходимость вести активный поиск путей решения существующих в дошкольном образовании проблем;
- стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых населению образовательных услуг, сделать их более разнообразными и тем самым сохранить свои образовательные организации;
- подражание другим ДОО;
- интуитивное представление педагогов о том, что нововведения улучшат деятельность всего коллектива;
- стремление недавних выпускников педвузов, слушателей курсов повышения квалификации реализовать полученные знания;
- неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами, твердое намерение их улучшить;
- возрастающие запросы отдельных групп родителей.

Несмотря на пристальный интерес к данной проблеме в теории и практике дошкольного образования, в них не в полной мере освещены аспекты, связанные с поиском педагогических условий, эффективных во внедрении инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО, что вызвано сложностью данного феномена и его обусловленностью множеством факторов. Отсюда актуализируются задачи уточнения понятия «инновационные образовательные технологии в ДОО», разработка педагогических условий и модели внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО.

На основе анализа педагогической литературы выявлено, что в отечественной педагогике существуют отдельные направления и школы, внесшие значительный вклад в разработку проблемы проектирования педагогического процесса (С.Н. Архангельский, В.И. Андреева, В.С. Безрукова, И.Ф. Бережная, А.А. Вербицкий, Н.И. Вьюнова, С.И. Высоцкая, А.А. Греков, Е.С. Заир-Бек, Э.П. Комарова и др.).

Особое внимание уделялось проектированию образовательных технологий (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.И. Монахов, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко и др.).

Для детей дошкольного возраста к настоящему времени разработаны и в разной степени внедряются такие технологии, как здоровьесберегающие (В.Г. Алямовская, Ю.Ф. Змановский, А.В. Кенеман, Э.Я. Степаненкова, Д.В. Хухлаева), креативная технология музыкального образования (Э.П. Костина) STEAM-технологии (Е.А. Беляк), ТРИЗ-технология на основе метода фокальных объектов (А. Страунинг), технология интегрированного обучения М.В. Лазарева, технологии проектной деятельности (Н.А. Виноградова, Н.Ф. Виноградова, С.А. Козлова, С.Н. Николаева), игровые технологии (Г.Г. Григорьева, Н.Ф. Губанова), технологии цифрового образования (Т.Н. Зюзина) и др. Некоторые из них появились недавно, являются спорными, другие апробированы достаточно широко и прочно включаются в содержание дошкольного образования.

Внедрение образовательных технологий рассматривается в различных аспектах педагогической инноватики (Н.И. Войтина, В.С. Лазарев, Г.П. Новикова, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.). Особое внимание уделяется таким проблемам, как проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (К.Ю. Белая, О.В. Пастюк, В.И. Слободчиков, А.Н. Фролова, И.Ф. Харламов, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбекова и др.). Вопросам внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО посвящены статьи и некоторые диссертационные исследования (А.И. Адамский, А.Г. Каспаржак, Т.М. Ковалева, З.Ф. Мазур, Т.З. Шукаева и др.)

За рубежом вопросы разработки основ педагогической инноватики, управления изменениями (инновациями) в образовании связаны с именами Л.Ж. Калуве, А. Николлас, М. Петри, Д. Фоутса, Д. Хопкинса, Э. Эллеса, и др.).

По мнению ряда исследователей, преобладающей чертой практики менеджмента инновационных процессов в ДОО на сегодняшний день является несистемный, неосознанный подход, зачастую направленный на сам процесс, а не на его результаты. В силу этого стратегии изменения ориентированы не на содержательные характеристики их перехода к новому состоянию, а на количественные изменения в работе, увеличение числа обновляемых участков дошкольного учреждения, числа воспитателей, занятых освоением новшеств и выполнение решений вышестоящих инстанций и т.д.

В связи с этим существует ряд противоречий, нуждающихся в разрешении:

– между необходимостью внедрения инновационных образовательных технологий и существующими объективными и субъективными трудностями в их реализации в педагогическом процессе ДОО;

– между значимостью проблемы внедрения инновационных образовательных технологий с целью обеспечения полноценного развития детей дошкольного возраста и недостаточной разработанностью педагогических условий эффективного их внедрения;

– между необходимостью внедрения инновационных образовательных технологий и слабо сформированной готовностью педагогов ДОО к их применению на современной научной основе.

Выявленные противоречия позволили сформулировать научную задачу исследования, которая заключается в выявлении педагогических условий, в разработке модели внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО.

Методологическую основу исследования составили следующие подходы:

– системный (Л. фон Берталанфи, А.А. Богданов, Н.П. Болотова, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, А.И. Уемов, А.Д. Холл Э.Г. Юдин и др.), позволяющий рассматривать модель внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО как целостность, единую систему, в которой все компоненты взаимосвязаны;

– системно-контекстный (А.А. Вербицкий и представители его научной школы: К.С. Гамбург, Т.Д. Дубовицкая, О.Г. Ларионова, А.Б. Самсонова, В.Ф. Тенищева, И.А. Тиханкина, Н.П. Хомякова, О.И. Щербакова и др.), согласно которому целостную структуру профессиональной компетентности педагогов образуют инварианты;

– лично-ориентированный (К.А. Абульханова, Е.В. Бондаревская, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков, С.Д. Смирнов, И.С. Якиманская и др.) предполагающий опору на стремление к самоактуализации и самореализации личности педагога, побуждение к выявлению и проявлению ее внутреннего профессионального потенциала, к личностному росту, с одной стороны, с другой, направленность инновационных образовательных технологий на развитие и воспитание личности ребенка дошкольного возраста;

– компетентностный (Е.И. Артамонова, И.Ф. Бережная, В.Н. Введенский, В.К. Елисеев, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Э.П. Комарова, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской, и др.), заключающийся в способности педагогов ориентироваться в современных инновационных образовательных технологиях, взаимодействовать с руководством, коллегами, родителями в процессе внедрения инновационных образовательных технологий в целях создания благоприятных условий для воспитания и развития детей дошкольного возраста;

– инновационный (М.В. Кларин, И.М. Курдюмова, В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, Г.П. Новикова, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, Д.А. Торопов, О.Г. Хомерики, А.В. Хуторской и др.), направленный на разработку и внедрение новых образовательных технологий в педагогический процесс, используемых для развития внутренних ресурсов ДОО (кадровых, организационных и др.) и повышения качества и эффективности образовательной деятельности.

Теоретическую основу исследования составили:

– идеи концепции гуманизации и реформирования образования (Э.Д. Днепров, И.Д. Зверев, И.Я. Лернер, М.С. Скаткин, В.А. Сластенин и др.);

– основные положения теории деятельности (П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Г.Н. Щукина и др.), согласно которой процесс внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО представляет собой активную деятельность;

– идеи педагогического проектирования на основе технологического подхода (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.И. Монахов, К.Г. Селевко и др.).

На основе анализа исследований в области образовательных технологий (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.И. Монахов, Н.Н. Никитина, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко) и инновационных образовательных технологий в ДОО (В.Г. Алямовская, Ю.Ф. Змановский, Э.П. Костина, Н.А. Морева, С.Н. Николаева, Г.П. Новикова, Э.Я. Степаненкова, В.Г. Фокина и др.) было *сформулировано понятие «инновационная образовательная технология в ДОО»*, под которой нами понимается системный способ построения педагогического процесса ДОО в определенной последовательности действий, операций и процедур, обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата на личностно ориентированной основе, заключающегося во всестороннем развитии личности ребенка дошкольного возраста, в формировании его творческого потенциала.

Охарактеризованы с позиций педагогической инноватики инновационные образовательные технологии в ДОО, среди которых образовательные технологии нового поколения, позволяющие качественно и гармонично изменить традиционный процесс дошкольного образования. К их числу, как показал анализ исследований, относятся следующие:

- *здоровьесберегающие*, направленные на сохранение и укрепление здоровья дошкольников, сознательное приобщение к здоровому образу жизни;

- *технологии проектной деятельности* – системы практической работы, предусматривающие постановку вопроса и самостоятельный поиск ответа;

- *экспериментальные, познавательно-исследовательские*, представляющие собой комплексные практики наблюдения за отдельными явлениями, изучение свойств предметов с последующим формулированием общих выводов;

- *информационно-коммуникационные*, реализуемые посредством включения в перечень дидактических средств компьютерной техники, «умных» гаджетов;

- *индивидуализированные* – техники адаптации условий группового образовательного процесса под особенности каждого ребенка с учетом индивидуальных проявлений его личности;

- *игровые*, призванные сберечь и закрепить главный метод познания мира, характерный для детей дошкольного возраста, – через игру в увлекательной форме;

- *технология проблемного обучения*, направленные на формирование и развитие способности самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно находить правильный ответ.

- *технология интегрированной образовательной деятельности*, построенная на взаимодействии содержания различных образовательных областей или разных видов детской деятельности и способствующая формированию у детей целостных представлений об объектах и явлениях окружающего мира, их признаках и свойствах в их взаимосвязях и взаимозависимостях;

- *ТРИЗ (теория решения изобретательских задач)* – технология, адаптированная к дошкольному возрасту, предполагает решение нестандартных задач нетрадиционным способом, направленная на развитие у дошкольников мышления, поисковой активности, речи и творческого воображения, формирование творческого потенциала личности и другие технологии.

К числу новейших перспективных технологий относятся STEAM-технологии, среди них экспериментальная авторская технология «Детская универсальная STEAM-лаборатория» (автор Е.А. Беляк), включающая в себя основы программирования, робототехники, математики и теории вероятности, картографии, астрономии, инженерии (в том числе космической), криптографии, шифрования, физики, химии, биологии, культурологии. Учебно-методическое пособие создано на основе современных международных подходов STEAM-образования (science, technology, engineering, art, mathematics) – международного интегрированного подхода в обучении по темам, с акцентом на исследовательскую деятельность и аналитику, с использованием геймифицированных технологий и совместной проектной деятельности. Данная технология революционного характера, не бесспорна, но отдельные ее элементы прослеживаются в опыте воспитателей.

Анализ моделей внедрения инновационных образовательных технологий показал, что наиболее распространенными в практике ДОО являются локальные, а не системные модели.

Модель внедрения инновационных образовательных технологий представляет собой включающая в себя взаимосвязанные блоки:

- методологический, основанный на системном, лично ориентированном, компетентностном, инновационном подходах, а также на принципах целесообразности, системности, технологичности, деятельностного подхода;

- личностный, объединяющий когнитивный, практический и мотивационный компоненты,

- операционально-деятельностный, предполагающий сочетание традиционных и инновационных форм и методов обучения педагогов в условиях ДОО;

- результативно-рефлексивный, направленный на оценку и коррекцию педагогами собственных умений в области применения инновационных образовательных технологий в педагогическом процессе ДОО.

Рассмотрим подробнее содержание каждого блока.

Методологический блок представлен совокупностью методологических подходов. С позиций системного подхода, модель внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО представляет собой сложную целостность, единую систему, в которой все компоненты взаимосвязаны (Л. фон Бергаланфи, А.А. Богданов, Н.П. Болотова, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, А.И. Уемов, А.Д. Холл Э.Г. Юдин и др.).

Системно-контекстный подход, разработанный А.А. Вербицким и представителями его научной школы, позволяет профессиональную компетентность педагога ДОО в области внедрения инновационных образовательных технологий рассматривать как целостную систему инвариантов – ценностно-смыслового, мотивационного, индивидуально-психологического, инструментального и конативного (поведенческого) [2, с. 6]

Личностно ориентированный подход предполагает опору на стремления к самоактуализации и самореализации личности педагога, побуждение к

выявлению и проявлению ее внутреннего профессионального потенциала, к личностному росту, с одной стороны, с другой, направленность инновационных образовательных технологий на развитие и воспитание личности ребенка дошкольного возраста К.А. Абульханова, Е.В. Бондаревская, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков, С.Д. Смирнов, И.С. Якиманская и др.).

Компетентностный подход заключается во владении педагогами сложными компетенциями, заключающимися в способности педагогов ориентироваться в современных инновационных образовательных технологиях, взаимодействовать с руководством, коллегами, родителями в процессе внедрения инновационных образовательных технологий в целях создания благоприятных условий для воспитания и развития детей дошкольного возраста (Е.И. Артамонова, И.Ф. Бережная, В.Н. Введенский, В.К. Елисеев, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Э.П. Комарова, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской, и др.);

Инновационный подход предполагает направленность на разработку и внедрение новых образовательных технологий в педагогический процесс, используемых для развития внутренних ресурсов ДОО (кадровых, организационных и др.) и повышения качества и эффективности образовательной деятельности (М.В. Кларин, И.М. Курдюмова, В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, Г.П. Новикова, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, Д.А. Торопов, О.Г. Хомерики, А.В. Хуторской и др.).

Принципы целесообразности, системности, технологичности, деятельностного подхода выражают соответствующие требования к внедрению инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО. Так, целесообразность соблюдается как требование при отборе для внедрения инновационных образовательных технологий с учетом потребностей и запросов родителей и потенциальных ресурсов ДОО.

Личностный блок объединяет когнитивный, практический и мотивационный компоненты, при ведущей функции последнего. Мотивационный компонент включает в себя совокупность потребностей и мотивов внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО, среди которых одним из ведущих мотивов выступает внутренний мотив – стремление к профессиональному росту и развитию, к удовлетворению социального запроса, важным является и внешний мотив – мотив достижения успеха. Когнитивный компонент предполагает наличие знаний об особенностях той или иной инновационной образовательной технологии, а также способности к сравнительному анализу новшеств и традиционных образовательных технологий. Практический компонент включает в себя проектировочные умения на основе знаний об особенностях инновационной образовательной технологии и умения ее реализовать в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Операционально-деятельностный блок предполагает сочетание традиционных и инновационных форм и методов обучения педагогов в условиях ДОО. В процессе внедрения инновационных образовательных технологий в ДОО используются такие формы организации обучения, как обсуждение отдельных вопросов на педсовете, мини-конференции по обсуждению успешного опыта других ДОО, семинары-дискуссии, родительские собрания, просмотр и

обсуждение открытых мероприятий (в том числе, и видеороликов), деловые игры, мастер-классы, презентации. Методы обучения могут быть как традиционные, например, лекционный метод, основанный на объяснительно-иллюстративном изложении, так и инновационные, в частности, активные методы, такие, как дискуссии, игровая имитация, баскет-метод.

Результативно-рефлексивный блок отражает цель опытно-экспериментальной работы: успешное внедрение инновационных образовательных технологий в ДОО, их оценку и коррекцию (при необходимости).

Эффективность разработанной нами модели внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО проверялась экспериментально.

На констатирующем этапе было обследовано 144 респондента (21 заведующая и заместители заведующей, 123 воспитателя ДОО г. Липецка), из них математической и статистической обработке подверглись данные 54 респондентов. Для получения эмпирических данных использовалось анкетирование педагогов и руководителей ДОО по разным анкетам. В качестве индикатора успешности внедрения инновационных образовательных технологий в ДОО мы посчитали профессиональную готовность педагогов и руководителей к такой работе.

Профессиональная готовность педагогов и руководителей ДОО к внедрению инновационных образовательных технологий рассматривалась с позиций структуры личностного блока разработанной нами модели, то есть, представляла собой единство когнитивного, практического и мотивационного компонентов.

Профессиональная готовность проверялась с помощью обобщенных критериев: мотивационный компонент – сформированность потребностей и мотивов внедрения инновационных образовательных технологий в ДОО, когнитивный – информированность, практический – технологичность. Каждый критерий включал в себя ряд показателей. Сформированность потребностей и мотивов внедрения инновационных образовательных технологий – потребности в профессиональном развитии, мотив спмореализации, мотив достижения успеха. Информированность определялась по следующим показателям: полнота и адекватность знаний об инновационных образовательных технологиях в ДОО, способность к сравнительному анализу традиционных и инновационных образовательных технологий. Практический компонент оценивался по показателям: рациональность, алгоритмичность, креативность. Кроме анкетирования, мы использовали тестирование – методику исследования мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана.

В результате диагностики нами было выявлено три уровня сформированности готовности педагогов к внедрению инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО:

1) уровень ниже среднего – адаптивный, слабо выраженные мотивы внедрения инновационных образовательных технологий, преобладание внешних мотивов; фрагментарные искаженные представления о сущности и содержании инновационных образовательных технологий; тяготение к копированию,

использованию готовых методических разработок без их критического осмысления – 12,7% ;

3) средний уровень – технологичный, отличающийся наличием внутренних мотивов потенциально принять необходимость и реализовать инновационные образовательные технологии; наличием точных и достаточно полных знаний о наиболее распространенных инновационных образовательных технологиях, их особенностях, осуществляет разработку форм образовательной деятельности в соответствии с технологией придерживаясь заданного алгоритма – 75,9%;

4) уровень выше среднего – креативный, предполагающий выраженные внутренние мотивы, заинтересованность во внедрении инновационных образовательных технологий, владение системными знаниями в области инновационных образовательных технологий, понимание их концептуальных основ, умениями творчески разрабатывать различные формы образовательной деятельности на основе алгоритма в соответствии с технологией – 11,4%.

Анализ данных показал, что значительно преобладает средний уровень профессиональной готовности педагогов к внедрению инновационных образовательных технологий в ДОО. Следует отметить, что руководители ДОО в практически все заинтересованы в новшествах, но испытывают трудности в оценке качества той или иной образовательной технологии, в планировании такой работы как системной, не всегда имеющиеся ресурсы позволяют внедрять образовательные технологии.

На основе модели были разработаны и проверены экспериментально разработанные нами педагогические условия, которые были реализованы последовательно в комплексе:

- учет потребностей родителей в создании благоприятной образовательной среды для воспитания и развития детей дошкольного возраста путем внедрения инновационных образовательных технологий,

- принятие коллегиального решения, основанного на качественном критическом анализе реализуемых в ДОО образовательных технологий и существующих ввне потенциально полезных инновационных образовательных технологий на предмет внедрения;

- оценка материальных, кадровых, организационно-управленческих ресурсов;

- разработка плана мероприятий по внедрению инновационных образовательных технологий в педагогический процесс ДОО;

- создание инициативной группы с четким распределением функциональных обязанностей с учетом индивидуальных качеств участников инновационного процесса, их профессионального уровня, организаторских и коммуникативных навыков, умений, психологической готовности к новым видам деятельности, к дополнительной педагогической нагрузке;

- осуществление промежуточного контроля и коррекции образовательной деятельности и итогового контроля с презентацией результатов внедрения.

Формирующий этап эксперимента был реализован в ДОУ №103 г. Липецка области. Педагоги этих ДОО составили экспериментальную группу – ЭГ. Внедрение инновационных образовательных технологий началось с

педагогического совета, на котором было принято решение внедрить новую образовательную технологию – STEAM-технологии. Следует отметить, что нами была выбрана STEAM-технология, доступная для внедрения, – технология раннего приобщения к физике, биологии, астрономии, географии. Для этого был изучен соответствующий опыт, лучшие практики в области этой технологии. Проведено анкетирование, которое позволило выявить отношение родителей к данной технологии. Затем заместителями заведующих был разработан, обсужден на педсовете и утвержден план мероприятий по внедрению инновационных образовательных технологий.

Выделили инициативную группу, в которую входили заведующие и заместители, воспитатели экспериментальной и творческой групп, педагог-психолог

Между членами инициативной группы были распределены обязанности, то есть были определены функции каждого члена:

Так, заведующая создавала благоприятные материальные, управленческие и психологические условия для внедрения инновационных образовательных технологий; анализировала процесс его осуществления; осуществляет контроль, определяет кадровый состав группы.

Заместители заведующей осуществляли контроль за процессом внедрения; систематизируют и обобщают опыт; подводят итоги и обосновывали системы мер по оптимизации образовательного процесса; проводили методическую работу с воспитателями; организовывали работу на семинарах-практикумах, мини-лекциях и др.; анализировали ход внедрения; организовывали работу с родителями по информированию о результатах внедрения; проводили организационно-методическую работу по обеспечению оптимальных условий для внедрения образовательных технологий; участвовали в разработке методических рекомендаций, совершенствования (коррекции) процесса внедрения инновационных образовательных технологий.

Воспитатели экспериментальной группы реализовывали инновационную образовательную технологию; анализировали ее особенности; определяли и апробировали наиболее оптимальные варианты образовательной деятельности; участвовали в семинарах-практикумах, мини-лекциях, дискуссиях; работали с родителями по информированию о ходе работы по внедрению новшества, проводили открытые мероприятия для членов инициативной группы и других педагогов ДОО.

Воспитатели творческой группы осуществляли подбор методической литературы, проектировали формы образовательной деятельности в соответствии с выбранной образовательной технологией, участвовали в организации форм обучения для воспитателей (семинарах-практикумах, дискуссиях и т.д.).

Педагог-психолог подбирает диагностические методики для детей, проводил диагностику, собирал и обрабатывал данные для дальнейшего их обобщения; осуществлял консультативную помощь детям, родителям, педагогам, вел просветительскую работу с воспитателями, воспитанниками.

На контрольном этапе педагогического эксперимента был сделан повторный срез уровней профессиональной готовности в ЭГ средствами диагностики,

проведенной с помощью тех же методов исследования, что и на констатирующем этапе. Данные заметно изменились: уровень ниже среднего снизился до 6,9%, изменилось и значение уровня выше среднего до 23,1%. Аналогичный срез был сделан в контрольных группах. Данные обеих групп подверглись статистической проверке показателей мотивационного критерия с целью выявления различий в уровне исследуемого признака в группах выборки респондентов производилась при помощи φ^* – критерия (угловое преобразование Фишера) и с целью выявления различий в распределении признака использовался t – критерия Стьюдента, которая показала, что результаты показателя потребностей в профессиональном росте в ЭГ достоверно отличаются от результатов в КГ ($\varphi_{1-10} = 2,61$ $\rho = 0,01$ – H_1 $\varphi_{1-10} = 0,06$ $\rho = 0,1$ – H_0). Достоверно различаются и другие показатели.

Можно утверждать, что специально организованные педагогические условия внедрения инновационной образовательной технологии, разработанные на научной основе, позволили эффективно реализовать модель внедрения инновационных образовательных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография /А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010.– 336с.

2. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма /А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288с.

3. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие /А.А. Вербицкий. – М.: МПГУ, 2017. – 248с.

4. Волобуева Л.М. Внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя дошкольного образовательного учреждения (Монография) /Л.М. Волобуева, Е.Б. Кузнецова. – М.: МПГУ, 2012. – 159с.

5. Волосовец Т.В. ФГОС ДО: обеспечение вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм дошкольного образования /Т.В. Волосовец [Электронный ресурс]. URL: <http://www.firo.ru> (дата обращения: 08.09.2019).

6. Овечкина, Т.А. Стратегия развития дошкольного образования в контексте современных государственных требований (2010-2020) /Т.А. Овечкина [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru> (дата обращения: 09.02.2021).

7. Светлакова, И.В. Управление инновационной деятельностью в современном дошкольном образовательном учреждении /И.В. Светлакова // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2014. – № 10. – ART 130383. Гос. рег. ЭЛ № ФС 77-55136. – ISSN 2307-9282 18 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kids.covenok.ru/issue/130383.htm> (дата обращения: 09.02.2021).

УДК 378.14

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XVIII–НАЧАЛО XX ВЕКА)

Т.В. Ларина, В.Ф. Лазукин

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

tanialar2008@yandex.ru

Аннотация: в статье проведен историко-педагогический анализ обеспечения качества образования в Российской империи (XVIII–начала XX века). Рассмотрена деятельность профессорско-преподавательского состава в системе высших военно-учебных заведений дореволюционного периода. Показано, что в периоды становления практических основ отечественной военной педагогики учитывались не только результаты обучения в виде оценки знаний, но и результаты обучения и воспитания в виде социальных, эмоциональных, нравственных и психологических качеств личности будущих офицеров Российской империи.

Ключевые слова: качество образования, учебные достижения, обучение и воспитание, военное образование.

Историко-педагогический анализ различных этапов развития высшей школы позволил выявить, что вопросам обеспечения качества образования уделялось значительное внимание как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. С целью повышения качества образования в высшей военной школе теоретический анализ деятельности выдающихся педагогов прошлого и настоящего позволит выработать определенные выводы в теории и практике вузовского обучения и воспитания, касающиеся обеспечения качества военного образования.

Историко-педагогический анализ в области обеспечения качества военного образования показал, что педагогов в различные времена, волновали вопросы, связанные с повышением качества обучения и воспитания подрастающего поколения. Такие выдающиеся педагоги-мыслители, как Платон, Аристотель и другие, в своих философских суждениях формулировали определенные требования к образованию и воспитанию человека. В своем сочинении «О воспитании оратора» римский философ, педагог М. Ф. Квинтилиан отмечал, что педагог для достижения необходимого результата в обучении и воспитании человека должен правильно выбирать средства обучения, при этом основываться на соблюдении определенных правил [1, С. 33-34].

Объяснить природу педагогической деятельности стремились выдающиеся педагоги еще с античных времен. Еще в те времена они пытались осмыслить и понять, как необходимо учить, чтобы достичь высоких результатов в обучении и воспитании. В Великой дидактике Я.А. Коменского мы находим, что успех в педагогической деятельности, по мнению ученого должен базироваться на создании соответствующей «методы», которая в свою очередь позволит «соблюдать все способы раскрытия познавательных способностей и применять их сообразно обстоятельствам» [2, С.53]. основополагающую роль в обеспечении качества обучения Я.А. Коменский, и И.Г. Песталоцци и другие отводили педагогическому мастерству учителя, его комплексному подходу к обучению и воспитанию учеников, педагогическому экспериментированию. По их мнению, для обеспечения качества обучения учитель должен уметь критически мыслить, анализировать результаты своего труда, изучать и применять опыт других учителей, стремиться к совершенствованию своего педагогического мастерства, повышать свою научно-теоретическую и практическую подготовку [3, С.210].

Необходимо отметить, что большое внимание проблеме качества педагогической деятельности уделяли такие известные отечественные педагоги, как: В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, К.П. Яновский и др. Так, например, В.Я. Стоюнин указывал, что качество образования, это не только успех учеников в изучении различных предметов, но и деятельность педагогов, целью которых должна быть общая идея по всестороннему развитию личности обучающегося. В своих Заметках о русской школе он писал: «Каждый преподаватель, считающийся специалистом по своему предмету, старается передать своим ученикам как можно больше сведений в интересах своей науки; но у него нет той общей идеи, которая бы удерживала его в строгих пределах, определенных разрешенным вопросом, что нужно для общего образования» [4, С.78]. Рассматривая проблемы образования К.Д. Ушинский, в своих исследованиях подчеркивал, что качество образования должно обеспечиваться как педагогическим мастерством преподавателей, так и самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся. В своих трудах он подмечал, что «Леча больного, доктор только помогает природе; точно также и наставник должен помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или иного предмета; не учить, а только помогать учиться» [5, С.51]. По мнению ученого, такая метода «вспомогательного преподавания», помогает ученикам приучаться к самостоятельности, учит их преодолевать трудности, с которыми они могут столкнуться в жизни. Он подчеркивал, что педагоги должны выбирать наилучшие методы и средства для достижения результата, а для этого им необходимо самим совершенствоваться и изучать педагогическую науку. Он был убежден, что учитель становится

профессионалом в своем деле лишь тогда, когда сможет познать законы развития своего предмета. Педагог должен сам почувствовать то, что ему необходимо применить в данный момент, «когда из этой личности появляется всякий раз совершенно самостоятельно тот прием, который нужен в данном случае» [5,6]. Многие известные педагоги изучали не только теорию, но и практику образовательного процесса, с целью повышения его качества, но и рассматривали причины, которые способствовали снижению этого качества. Отмечая недостатки в подготовке выпускников университетов К.П. Яновский, писал: «Причинами неудовлетворительного состояния наших высших учебных заведений я нахожу: в многопредметности и невозможности распределения лекций; неподготовленности большинства профессоров к преподаванию; нецелесообразном способе преподавания» [7, С.455].

Сегодня все больше внимания уделяется опыту прошлого, военно-историческому наследию нашей страны, становлению и развитию военного образования. Анализ источников в данном направлении свидетельствует, что основой организации военного образования дореволюционной России были различные навигационные, артиллерийские и инженерные школы, кадетские корпуса, готовившие будущих офицеров по военным специальностям. Именно они сыграли значительную роль в подготовке будущих офицеров русской армии дореволюционного периода. Так, в монографии В.М. Коровина рассмотрены вопросы организации учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах, военных, специальных и юнкерских училищах и представлены достоинства и недостатки военного образования в Российской империи (середины XIX – начала XX века) [12].

На различных этапах развития военного образования в нашей стране вопросам изучения качества образования и воспитания будущих офицерских кадров интересовались многих ученые, как из числа гражданских, так и военных представителей. Понимание потребности в обеспечении качества образования офицерского корпуса страны проявлялось в осмыслении важности улучшения как духовного, так и нравственного уровня будущих офицеров; в проведении различных реформ в области военного образования; в оценке качества военно-профессионального образования будущих офицеров и т.д. Проведенный историко-педагогический анализ свидетельствует [8], что в определенные исторические периоды качество военного образования претерпевало различные преобразования, которые в свою очередь влияли на его качество. По мнению различных военных педагогов-исследователей [11, 12], на качество образования, влияют как условия, так и факторы, определяющие его характер. Проводя анализ качества образования в высшей военной школе на рубеже XVIII – начала XX века, прежде всего, следует рассмотреть такие вопросы, как – организация образовательного процесса и придание

прикладного характера процессу обучения в военном вузе в период Российской империи, а также подготовка профессорско-преподавательского состава с учетом уровня их научно-педагогической квалификации.

Так, период становления практических основ отечественной военной педагогики принято относить к началу XVIII века, который характеризуется созданием первых военных школ в России. В процессе формирования качественной российской армии, военные школы позволили приобретать необходимые офицерам знания, умения и навыки не только на практике, но и обучаясь военному делу. В период военной реформы, направленной на создание в России регулярной армии, Петра I проводил существенные мероприятия, которые имеют непосредственное отношение к системе подготовки офицерских кадров. Так, наряду с привлечением на русскую службу иностранцев и отправкой молодых соотечественников для обучения за границу, Петр I способствовал тому, чтобы в самой России начали готовить специалистов, знакомых с различными отраслями военного дела, для этого им было предписано обязательная запись дворянских детей в полки, где они должны были ознакомиться с военной службой, начиная с нижних чинов вплоть до получения офицерского звания [9]. Во времена великого преобразователя продвижение по службе стало напрямую зависеть как от образования, так и от действительных заслуг офицера. Следовательно, возникла необходимость в оценке уровня подготовки будущих военных специалистов.

Анализ научных источников свидетельствует, что время особенного расцвета теории и практики обучения и воспитания войск можно отнести к 60-м годам XVIII века, и до начала XIX столетия. Данный период определяется первыми усилиями по приданию военному образованию многоуровневого характера. Объединение военных школ, формирование кадетских корпусов, создание специализированных военно-учебных заведений, было обусловлено как совершенствованием артиллерии и инженерного искусства, так и реформированием военного образования.

Значительный вклад в становление военной педагогики тех времен внесли такие известные политики и военачальники, как П.А. Румянцев, Г.А. Потемкин, А.В. Суворов, С. Воронов, и др. В этот период «стихийно-ситуативная практика военного воспитания» переходит к созданию «целостной военно-педагогической системы» в подготовке офицерских кадров [8]. В основу воспитания того времени были положены идеи защиты своего Отечества, соблюдения воинской чести и верности воинской присяге. Большой вклад в совершенствование качества военного образования того времени внес А.В. Суворов. Выдающийся военачальник не разделял такие понятия как «обучение» и «воспитание», он не разделял и противопоставлял данные значения. Основой его системы было как

военное, так и нравственное воспитание. Так, формирование у воинов бодрости, надежности, храбрости, твердости, решительности и дисциплины он относил к военному воспитанию, причем нравственному воспитанию подчиненных А.В. Суворов уделял не меньшее значение, в основу которого входили: высокий моральный дух, честность, благочестие и национальное достоинство. Постоянное изучение индивидуальных качества, оценка способностей каждого подчиненного, учет их особенностей, уровень знаний, опыт и трудолюбие являлись неотъемлемым компонентом Суворовской системы управления и развития подчиненными.

Постоянно оценивая действия своих подопечных с целью внесения в них соответствующих корректив, А.В. Суворов добивался сразу нескольких целей для:

- улучшения управляемости и более точного исполнения поставленных приказов;
- повышения дисциплины;
- совершенствования обучения и развития военных и духовно-нравственных качеств подчиненных.

Отмеченный период в историческом развитии можно назвать предысторией зарождения системы качества образования как науки. Во-первых, развитие капиталистических отношений, требовало быстрой и массовой подготовки военных специалистов. С этой целью возникла необходимость учета качества обучения и воспитания. Во-вторых, в педагогических идеях прошлых лет был накоплен значительный теоретический и практический опыт, способствующий его анализу и обобщению, в интересах дальнейшего прогресса общества.

Период становления и развития теоретических основ военно-педагогической науки по мнению многих ученых приходится на 60-е гг. XIX до начала XX столетия. В то время в стране и армии произошли существенные преобразования. Прогрессивные военные выдвинули идеи гуманизации военного образования, развития личности, превращения армии в школу воспитания. Мысль, выраженная М.И. Драгомировым в 1874 г., о том, что «армия – не вооруженная сила только, но и школа воспитания народа, приготовления его к жизни общественной» [10], способствовала тому, что научно-педагогическая общественность впервые взглянула на армию, как на социальный организм. И сегодня, актуальным является его мнение о роли морального фактора в вооруженных силах: «В военном деле на первом месте стоит человек с его нравственной энергией» [10]. Особо следует отметить вклад в совершенствование качества образования выдающегося ученого, педагога, создателя научной системы физического воспитания, прогрессивного общественного деятеля России XIX века П.Ф. Лесгафта, по инициативе которого в 1881 г. были открыты курсы преподавателей гимнастики и фехтования для армии. Проблема изучения

особенностей личности и использования результатов этого исследования в воспитании и изучении будущих офицеров связана с педагогической деятельностью П.Ф. Лесгафта. Идейным вдохновителем и непосредственным организатором военной реформы, стал Д.А. Милютин (военный министр Александра II), которая последовала вскоре за поражением в Крымской войне 1853-1856 гг. Создание массовой армии, более эффективных структур и форм управления войсками, устранение выявившейся военной отсталости России было целью данной реформы. Таким образом, период 60-х гг. XIX века до начала XX столетия стал важным этапом становления и развития теоретических основ военно-педагогической науки, включающий реорганизацию военно-учебных заведений и попытки перехода на уровневую систему в военном образовании. Действующие при воинских частях школы были предназначены для солдатских детей и готовили унтер-офицеров из солдат; военные гимназии, давали начальное военное образование для тех, кто в дальнейшем желал его продолжить; высшие представляли собой военные училища. Для переподготовки офицеров также была создана сеть военных академий.

Совершенно очевидно, что в период развития и становления военного образования возникла необходимость в оценивании уровня качества подготовки военных кадров. Продвижение по службе было поставлено в прямую зависимость от образования и реальных заслуг офицера, о чем свидетельствуют архивные документы того времени. В сборнике сведений о военно-учебных заведениях в России (1858 г.) Н. Мельницкого говорится, что «из военно-учебных заведений выпускать в артиллерию и инженерный корпус столько офицеров, сколько будет нужно для замещения офицерских вакансий, наблюдая при том, чтобы это право предоставляемо было тем только воспитанникам, которые по наукам и отличному поведению, будут достойны сего назначения преимущественно перед другими. Прочих за тем воспитанников, кои будут заслуживать назначения также в артиллерию и инженерный корпус, определять в армейские полки подпоручиками или корнетами...» [11]. Интересным представляется тот факт, что в военных учебных заведениях того времени существовал ведущийся с начала обучения список учащихся. Это был своеобразный «рейтинговый лист, в котором учитывались оценки каждого кадета (юнкера) и выставлялся средний балл, существовавшей в то время по 12-ти балльной системе. Список располагал всех выпускников в зависимости от их успеваемости и дисциплины с первого до последнего, и делил всех кадетов на три разряда. Окончившие училища по 1-му разряду (не менее 8 баллов в среднем по военным предметам; не менее 6 по остальным и не менее 9 по поведению и знанию строевой службы) выпускались подпоручиками, а лучших могли прикомандировывать к гвардейским частям для перевода в них после

годового испытания и по представлению гвардейского начальства. Окончившие курс по 2-му разряду (не менее 7,5 и 8 баллов соответственно) выпускались прапорщиками, а все прочие, входили в 3-й разряд и направлялись в полки юнкерами на 6 месяцев, после чего производились в офицеры без дополнительного экзамена и сверх вакансий» [12].

Также, в середине XIX века в кадетских корпусах на каждого кадета были заведены аттестационные тетради, в которые заносились, как хорошие, так и плохие поступки воспитанников, их характеристики и меры для исправления дурных наклонностей. В помещениях рот кадетских корпусов были введены красные (для отличников) и черные (для неуспевающих и недисциплинированных кадет) доски, на которых помещались их имена. Кроме того, имена и фамилии отличнейших воспитанников заносились на особые мраморные доски, размещенные на стенах рекреационных залов и в столовых помещениях [12]. Следует отметить, что при установлении результатов обучения и переводе обучающихся из одного класса в другой учитывались не только учебные достижения воспитанников в виде оценки знаний, но и существовала аттестация воспитанников по нравственности, представленная 6-ти балльной системой: «1 балл – поведение дурное; 2 балла – посредственное; 3 балла – довольно хорошее; 4 балла – хорошее; 5 баллов – очень хорошее; 6 баллов – отличное» [11].

Таким образом, проведенный анализ [8], позволил выявить, что в период становления практических основ отечественной военной педагогики учитывались не только результаты обучения в виде оценки знаний, но и результаты обучения и воспитания в виде различных качеств личности будущих офицеров Российской империи: социальных, эмоциональных, нравственных и психологических. Анализ качества образования учащихся (кадетов) военной школы Российской империи, показал необходимость в рассмотрении деятельности профессорско-преподавательского состава в системе высших военно-учебных заведений дореволюционного периода. Военная история свидетельствует об исключительной важности подготовки военных кадров, связанных с педагогической деятельностью в составе военных вузов [13]. Это является закономерным, ведь ведущая роль в жизни и деятельности любой военной образовательной организации всегда принадлежит преподавательскому составу из числа офицеров.

Все эти факты свидетельствуют о роли и значении педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава в подготовке офицерских кадров. Русская военная школа являлась основой воспитания и отношения к военному делу. Следует отметить, что конкурсный отбор преподавателей военных и общеобразовательных дисциплин в военные юнкерские училища имел прогрессивное значение для развития военной школы России в целом, так как позволял находить наиболее способных к

военно-педагогической деятельности лиц. Необходимо отметить, что кроме определенного порядка конкурсного отбора на должности профессорско-преподавательского состава в военные академии, в дореволюционной России начала XX века существовала некая система подготовки преподавателей-репетиторов. Репетитором являлся офицер, который участвовал в учебно-воспитательном процессе военной академии, но в то же время он готовился занять должность преподавателя в этой академии. В основном это были офицеры, окончившие с отличием академический курс. Репетиторами могли стать и лица, получившие образования в других высших учебных заведениях, а также известные своими научными трудами по предметам, преподаваемым в академии. Срок пребывания в должности репетитора при военной академии назначался на три года, по истечении указанного срока репетитор обязан был выдержать испытание для того, чтобы занять должность преподавателя. Лица, не прошедшие испытания, из академии отчислялись. Среди тенденций, характеризующих развитие процесса подготовки профессорско-преподавательского состава военных вузов во второй половине XIX – начале XX века важное место занимает постоянное повышение научно-педагогической квалификации преподавателей военно-учебных заведений. Основными направлениями повышения научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава были: стажировка в войсках; подготовка научных сообщений, трудов; командировки в целях изучения передового отечественного и зарубежного педагогического и военно-педагогического опыта; взаимное посещение учебных занятий; помощь опытных преподавателей; самостоятельная работа по повышению своей квалификации; научно-методические конференции, диспуты, съезды; командирская подготовка [14, С. 295-296]. Каждое из этих направлений имело свои особенности и специфику. Например, важнейшим направлением повышения научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава военных вузов была подготовка научных сообщений, рефератов, трудов. Наиболее активно эта работа была поставлена в военных академиях, по праву считавшихся во второй половине XIX – начале XX века основными центрами военно-научной подготовки. Об этом свидетельствуют факты о том, что многие выдающиеся открытия этого периода, получившие мировое признание, были сделаны именно преподавательским составом военно-учебных заведений. Неоценимый вклад в военную науку того времени внес гениальный русский учёный и общественный деятель Дмитрий Иванович Менделеев (1834-1907 гг.) – как автор фундаментальной монографии по вопросам сопротивления среды, где рассматриваются проблемы воздухоплавания, который являлся педагогом в различных средних и высших учебных заведениях, в том числе и во 2-м Кадетском корпусе в Петербурге, Инженерном училище и т.д. Автор

научных трудов по фортификации, создавший курс по фортификации Цезарь Антонович Кюи (1835-1918 гг.) читал лекции в Николаевской инженерной, Михайловской артиллерийской академиях и в Академии Генштаба. Был первым среди русских военных инженеров, который предложил применение бронештурмовых установок в сухопутных крепостях. Владимир Львович Чебышев (1832-1905 гг.) – выдающийся ученый-артиллерист, брат великого математика и изобретателя Пафнутия Львовича Чебышева, основоположник ружейного и патронного дела в России и многие другие.

Одним из направлений повышения научно-педагогической квалификации преподавательского состава военных вузов были научно-методические конференции, диспуты, съезды, заседания, постоянно проводившиеся в военно-учебных заведениях. Они организовывались, как показывают материалы исследований [8], обычно в масштабе одного военного вуза и проводились по важнейшим проблемам жизни и деятельности армии и флота, новым видам вооружения и тактики войск, проблемам обучения и воспитания личного состава военных вузов. Обучение и воспитание будущих офицеров России того времени обусловило необходимость профессионально подготовленных педагогических кадров. Первые военно-педагогические кадры для русской армии готовились в специальных военно-педагогических заведениях. Во второй половине XIX века ими являлись Учительская семинария и Педагогические курсы, образованные при Московском училище военного ведомства и 2-й Петербургской военной гимназии в 1864 году. Подготовка военных педагогов в этих военно-учебных заведениях вызывает определенный интерес. Прежде всего, это критерии отбора личного состава в военно-педагогические заведения. Так, в своем рапорте в Главное управление вузов начальник училища отмечал: «При наборе воспитанников в Учительскую семинарию можно рекомендовать следующее: назначать воспитанников не моложе 16-летнего возраста и вполне здорового телосложения; избираемые воспитанники должны быть самой высокой нравственности; убедиться, насколько можно, в том, что поступившие в семинарию к учительскому делу имеют собственное желание; относительно познаний воспитанников, назначаемых в семинарию, иметь в виду не количество знаний, а главное – их качество, т.е. если им будет известно и не все из пройденного, лишь бы то, что они знают, знали бы основательно. В таком случае они в состоянии будут на предложенный им вопрос из пройденного материала дать устно или письменно толковый ответ, по чему можно было бы судить об умственном их развитии и способностях...» [15, С.123].

Следует отметить, что в дореволюционной России уделялось значительное внимание проблемам качественной подготовки будущих

военных кадров. От уровня обучения и профессионализма военных офицеров во многом зависела обороноспособность страны, выбор стратегии и тактики ведения боевых действий. Исторический опыт свидетельствует, что военная школа России с момента ее зарождения была предметом особого внимания со стороны государства. Она развивалась как неотъемлемая часть отечественной системы образования и впитала лучшие достижения науки, техники и культуры. Отличительной особенностью конца XIX начала XX вв. в развитии военного образования в России явилась проблема построения содержания образования в соответствии с уровнем развития военной науки. Сложившаяся к тому времени вариативная система подготовки офицерских кадров в рамках одного учебного заведения позволяла готовить военных специалистов с учетом их индивидуально-личностных характеристик. Содержание образования в военно-учебных заведениях, хотя с одной стороны и представляло собой самостоятельный педагогический феномен, с другой стороны, было аналогично принципам реформирования содержания образования в гражданских учебных заведениях. Однако, военно-учебные заведения того времени имели и свой специфический механизм, обусловленный своеобразием формирования двухступенчатой системы военной подготовки: преимущество общеобразовательной подготовки – военные гимназии и прогимназии; специализированная военная подготовка – военные училища или их оптимальное сочетание (юнкерские училища). Основными направлениями содержания образования того времени являлись – расширение комплекса общеобразовательных предметов и увеличение количества часов на их изучение в учебных программах на основе практико-ориентированного подхода; учет профессиональной направленности военной подготовки в соответствии с типом и специализацией военных учебных заведений; освоение этических норм и правил «воинского воспитания», с целью привития офицерам навыков и умений по воспитанию и обучению солдат.

Проведя историко-педагогический анализ в обеспечении качества военного образования XVIII - начала XX, следует констатировать тот факт, что значительными особенностями военной школы периода Российской империи являлось стремление к качественной подготовке будущих офицеров, включающее формирование у воспитанников военно-учебных заведений того времени военных знаний, умений и навыков, общеобразовательное, культурное и физическое развитие, обеспечивающееся как педагогическим мастерством преподавателей, так и самостоятельной познавательной деятельностью. Хотя каждый период характеризовался проявлением своих специфических закономерностей, но многие проблемы, с которыми сталкивались наши предшественники, заинтересованные в обеспечении качества образования в военных вузах, аналогичны тем проблемам, которые актуальны и сегодня. Одной из

насуточных проблем военного образования являлась и является качественная подготовка военных кадров, которая в свою очередь, должна быть обусловлена особенностями развития военной педагогической теории в государственном масштабе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 378.14

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XVIII–НАЧАЛО XX ВЕКА)

Т.В. Ларина, В.Ф. Лазукин

ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г.
Воронеж)
tanialar2008@yandex.ru

Аннотация: в статье проведен историко-педагогический анализ обеспечения качества образования в Российской империи (XVIII–начала XX века). Рассмотрена деятельность профессорско-преподавательского состава в системе высших военно-учебных заведений дореволюционного периода. Показано, что в периоды становления практических основ отечественной военной педагогики учитывались не только результаты обучения в виде оценки знаний, но и результаты обучения и воспитания в виде социальных, эмоциональных, нравственных и психологических качеств личности будущих офицеров Российской империи.

Ключевые слова: качество образования, учебные достижения, обучение и воспитание, военное образование.

Историко-педагогический анализ различных этапов развития высшей школы позволил выявить, что вопросам обеспечения качества образования уделялось значительное внимание как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. С целью повышения качества образования в высшей военной школе теоретический анализ деятельности выдающихся педагогов прошлого и настоящего позволит выработать определенные выводы в теории и практике вузовского обучения и воспитания, касающиеся обеспечения качества военного образования.

Историко-педагогический анализ в области обеспечения качества военного образования показал, что педагогов в различные времена, волновали вопросы, связанные с повышением качества обучения и воспитания подрастающего поколения. Такие выдающиеся педагоги-мыслители, как Платон, Аристотель и другие, в своих философских суждениях формулировали определенные требования к образованию и воспитанию человека. В своем сочинении «О воспитании оратора» римский

философ, педагог М. Ф. Квинтилиан отмечал, что педагог для достижения необходимого результата в обучении и воспитании человека должен правильно выбирать средства обучения, при этом основываться на соблюдении определенных правил [1, С. 33-34].

Объяснить природу педагогической деятельности стремились выдающиеся педагоги еще с античных времен. Еще в те времена они пытались осмыслить и понять, как необходимо учить, чтобы достичь высоких результатов в обучении и воспитании. В Великой дидактике Я.А. Коменского мы находим, что успех в педагогической деятельности, по мнению ученого должен базироваться на создании соответствующей «методы», которая в свою очередь позволит «соблюдать все способы раскрытия познавательных способностей и применять их сообразно обстоятельствам» [2, С.53]. основополагающую роль в обеспечении качества обучения Я.А. Коменский, и И.Г. Песталоцци и другие отводили педагогическому мастерству учителя, его комплексному подходу к обучению и воспитанию учеников, педагогическому экспериментированию. По их мнению, для обеспечения качества обучения учитель должен уметь критически мыслить, анализировать результаты своего труда, изучать и применять опыт других учителей, стремиться к совершенствованию своего педагогического мастерства, повышать свою научно-теоретическую и практическую подготовку [3, С.210].

Необходимо отметить, что большое внимание проблеме качества педагогической деятельности уделяли такие известные отечественные педагоги, как: В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, К.П. Яновский и др. Так, например, В.Я. Стоюнин указывал, что качество образования, это не только успех учеников в изучении различных предметов, но и деятельность педагогов, целью которых должна быть общая идея по всестороннему развитию личности обучающегося. В своих Заметках о русской школе он писал: «Каждый преподаватель, считающийся специалистом по своему предмету, старается передать своим ученикам как можно больше сведений в интересах своей науки; но у него нет той общей идеи, которая бы удерживала его в строгих пределах, определенных разрешенным вопросом, что нужно для общего образования» [4, С.78]. Рассматривая проблемы образования К.Д. Ушинский, в своих исследованиях подчеркивал, что качество образования должно обеспечиваться как педагогическим мастерством преподавателей, так и самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся. В своих трудах он подмечал, что «Леча больного, доктор только помогает природе; точно также и наставник должен помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или иного предмета; не учить, а только помогать учиться» [5, С.51]. По мнению ученого, такая метода «вспомогательного преподавания», помогает ученикам приучаться к самостоятельности, учит их преодолевать

трудности, с которыми они могут столкнуться в жизни. Он подчеркивал, что педагоги должны выбирать наилучшие методы и средства для достижения результата, а для этого им необходимо самим совершенствоваться и изучать педагогическую науку. Он был убежден, что учитель становится профессионалом в своем деле лишь тогда, когда сможет познать законы развития своего предмета. Педагог должен сам почувствовать то, что ему необходимо применить в данный момент, «когда из этой личности появляется всякий раз совершенно самостоятельно тот прием, который нужен в данном случае» [5,6]. Многие известные педагоги изучали не только теорию, но и практику образовательного процесса, с целью повышения его качества, но и рассматривали причины, которые способствовали снижению этого качества. Отмечая недостатки в подготовке выпускников университетов К.П. Яновский, писал: «Причинами неудовлетворительного состояния наших высших учебных заведений я нахожу: в многопредметности и невозможности распределения лекций; неподготовленности большинства профессоров к преподаванию; нецелесообразном способе преподавания» [7, С.455].

Сегодня все больше внимания уделяется опыту прошлого, военно-историческому наследию нашей страны, становлению и развитию военного образования. Анализ источников в данном направлении свидетельствует, что основой организации военного образования дореволюционной России были различные навигационные, артиллерийские и инженерные школы, кадетские корпуса, готовившие будущих офицеров по военным специальностям. Именно они сыграли значительную роль в подготовке будущих офицеров русской армии дореволюционного периода. Так, в монографии В.М. Коровина рассмотрены вопросы организации учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах, военных, специальных и юнкерских училищах и представлены достоинства и недостатки военного образования в Российской империи (середины XIX – начала XX века) [12].

На различных этапах развития военного образования в нашей стране вопросам изучения качества образования и воспитания будущих офицерских кадров интересовались многих ученые, как из числа гражданских, так и военных представителей. Понимание потребности в обеспечении качества образования офицерского корпуса страны проявлялось в осмыслении важности улучшения как духовного, так и нравственного уровня будущих офицеров; в проведении различных реформ в области военного образования; в оценке качества военно-профессионального образования будущих офицеров и т.д. Проведенный историко-педагогический анализ свидетельствует [8], что в определенные исторические периоды качество военного образования претерпевало различные преобразования, которые в свою очередь влияли на его качество. По мнению различных военных педагогов-исследователей [11, 12], на

качество образования, влияют как условия, так и факторы, определяющие его характер. Проводя анализ качества образования в высшей военной школе на рубеже XVIII – начала XX века, прежде всего, следует рассмотреть такие вопросы, как – организация образовательного процесса и придание прикладного характера процессу обучения в военном вузе в период Российской империи, а также подготовка профессорско-преподавательского состава с учетом уровня их научно-педагогической квалификации.

Так, период становления практических основ отечественной военной педагогики принято относить к началу XVIII века, который характеризуется созданием первых военных школ в России. В процессе формирования качественной российской армии, военные школы позволили приобретать необходимые офицерам знания, умения и навыки не только на практике, но и обучаясь военному делу. В период военной реформы, направленной на создание в России регулярной армии, Петра I проводил существенные мероприятия, которые имеют непосредственное отношение к системе подготовки офицерских кадров. Так, наряду с привлечением на русскую службу иностранцев и отправкой молодых соотечественников для обучения за границу, Петр I способствовал тому, чтобы в самой России начали готовить специалистов, знакомых с различными отраслями военного дела, для этого им было предписано обязательная запись дворянских детей в полки, где они должны были ознакомиться с военной службой, начиная с нижних чинов вплоть до получения офицерского звания [9]. Во времена великого преобразователя продвижение по службе стало напрямую зависеть как от образования, так и от действительных заслуг офицера. Следовательно, возникала необходимость в оценке уровня подготовки будущих военных специалистов.

Анализ научных источников свидетельствует, что время особенного расцвета теории и практики обучения и воспитания войск можно отнести к 60-м годам XVIII века, и до начала XIX столетия. Данный период определяется первыми усилиями по приданию военному образованию многоуровневого характера. Объединение военных школ, формирование кадетских корпусов, создание специализированных военно-учебных заведений, было обусловлено как совершенствованием артиллерии и инженерного искусства, так и реформированием военного образования.

Значительный вклад в становление военной педагогики тех времен внесли такие известные политики и военачальники, как П.А. Румянцеv, Г.А. Потемкин, А.В. Суворов, С. Воронов, и др. В этот период «стихийно-ситуативная практика военного воспитания» переходит к созданию «целостной военно-педагогической системы» в подготовке офицерских кадров [8]. В основу воспитания того времени были положены идеи защиты своего Отечества, соблюдения воинской чести и верности воинской

присяге. Большой вклад в совершенствование качества военного образования того времени внес А.В. Суворов. Выдающийся военачальник не разделял такие понятия как «обучение» и «воспитание», он не разделял и противопоставлял данные значения. Основой его системы было как военное, так и нравственное воспитание. Так, формирование у воинов бодрости, надежности, храбрости, твердости, решительности и дисциплины он относил к военному воспитанию, причем нравственному воспитанию подчиненных А.В. Суворов уделял не меньшее значение, в основу которого входили: высокий моральный дух, честность, благочестие и национальное достоинство. Постоянное изучение индивидуальных качества, оценка способностей каждого подчиненного, учет их особенностей, уровень знаний, опыт и трудолюбие являлись неотъемлемым компонентом Суворовской системы управления и развития подчиненными.

Постоянно оценивая действия своих подопечных с целью внесения в них соответствующих корректив, А.В. Суворов добивался сразу нескольких целей для:

- улучшения управляемости и более точного исполнения поставленных приказов;
- повышения дисциплины;
- совершенствования обучения и развития военных и духовно-нравственных качеств подчиненных.

Отмеченный период в историческом развитии можно назвать предысторией зарождения системы качества образования как науки. Во-первых, развитие капиталистических отношений, требовало быстрой и массовой подготовки военных специалистов. С этой целью возникла необходимость учета качества обучения и воспитания. Во-вторых, в педагогических идеях прошлых лет был накоплен значительный теоретический и практический опыт, способствующий его анализу и обобщению, в интересах дальнейшего прогресса общества.

Период становления и развития теоретических основ военно-педагогической науки по мнению многих ученых приходится на 60-е гг. XIX до начала XX столетия. В то время в стране и армии произошли существенные преобразования. Прогрессивные военные выдвинули идеи гуманизации военного образования, развития личности, превращения армии в школу воспитания. Мысль, выраженная М.И. Драгомировым в 1874 г., о том, что «армия – не вооруженная сила только, но и школа воспитания народа, приготовления его к жизни общественной» [10], способствовала тому, что научно-педагогическая общественность впервые взглянула на армию, как на социальный организм. И сегодня, актуальным является его мнение о роли морального фактора в вооруженных силах: «В военном деле на первом месте стоит человек с его нравственной энергией» [10]. Особо следует отметить вклад в совершенствование качества образования

выдающегося ученого, педагога, создателя научной системы физического воспитания, прогрессивного общественного деятеля России XIX века П.Ф. Лесгафта, по инициативе которого в 1881 г. были открыты курсы преподавателей гимнастики и фехтования для армии. Проблема изучения особенностей личности и использования результатов этого исследования в воспитании и изучении будущих офицеров связана с педагогической деятельностью П.Ф. Лесгафта. Идейным вдохновителем и непосредственным организатором военной реформы, стал Д.А. Милютин (военный министр Александра II), которая последовала вскоре за поражением в Крымской войне 1853-1856 гг. Создание массовой армии, более эффективных структур и форм управления войсками, устранение выявившейся военной отсталости России было целью данной реформы. Таким образом, период 60-х гг. XIX века до начала XX столетия стал важным этапом становления и развития теоретических основ военно-педагогической науки, включающий реорганизацию военно-учебных заведений и попытки перехода на уровневую систему в военном образовании. Действующие при воинских частях школы были предназначены для солдатских детей и готовили унтер-офицеров из солдат; военные гимназии, давали начальное военное образование для тех, кто в дальнейшем желал его продолжить; высшие представляли собой военные училища. Для переподготовки офицеров также была создана сеть военных академий.

Совершенно очевидно, что в период развития и становления военного образования возникла необходимость в оценивании уровня качества подготовки военных кадров. Продвижение по службе было поставлено в прямую зависимость от образования и реальных заслуг офицера, о чем свидетельствуют архивные документы того времени. В сборнике сведений о военно-учебных заведениях в России (1858 г.) Н. Мельницкого говорится, что «из военно-учебных заведений выпускать в артиллерию и инженерный корпус столько офицеров, сколько будет нужно для замещения офицерских вакансий, наблюдая при том, чтобы это право предоставляемо было тем только воспитанникам, которые по наукам и отличному поведению, будут достойны сего назначения преимущественно перед другими. Прочих за тем воспитанников, кои будут заслуживать назначения также в артиллерию и инженерный корпус, определять в армейские полки подпоручиками или корнетами...» [11]. Интересным представляется тот факт, что в военных учебных заведениях того времени существовал ведущийся с начала обучения список учащихся. Это был своеобразный «рейтинговый лист, в котором учитывались оценки каждого кадета (юнкера) и выставлялся средний балл, существовавшей в то время по 12-ти балльной системе. Список располагал всех выпускников в зависимости от их успеваемости и дисциплины с первого до последнего, и делил всех кадетов на три разряда.

Окончившие училища по 1-му разряду (не менее 8 баллов в среднем по военным предметам; не менее 6 по остальным и не менее 9 по поведению и знанию строевой службы) выпускались подпоручиками, а лучших могли прикомандировывать к гвардейским частям для перевода в них после годичного испытания и по представлению гвардейского начальства. Окончившие курс по 2-му разряду (не менее 7,5 и 8 баллов соответственно) выпускались прапорщиками, а все прочие, входили в 3-й разряд и направлялись в полки юнкерами на 6 месяцев, после чего производились в офицеры без дополнительного экзамена и сверх вакансий» [12].

Также, в середине XIX века в кадетских корпусах на каждого кадета были заведены аттестационные тетради, в которые заносились, как хорошие, так и плохие поступки воспитанников, их характеристики и меры для исправления дурных наклонностей. В помещениях рот кадетских корпусов были введены красные (для отличников) и черные (для неуспевающих и недисциплинированных кадет) доски, на которых помещались их имена. Кроме того, имена и фамилии отличнейших воспитанников заносились на особые мраморные доски, размещенные на стенах рекреационных залов и в столовых помещениях [12]. Следует отметить, что при установлении результатов обучения и переводе обучающихся из одного класса в другой учитывались не только учебные достижения воспитанников в виде оценки знаний, но и существовала аттестация воспитанников по нравственности, представленная 6-ти балльной системой: «1 балл – поведение дурное; 2 балла – посредственное; 3 балла – довольно хорошее; 4 балла – хорошее; 5 баллов – очень хорошее; 6 баллов – отличное» [11].

Таким образом, проведенный анализ [8], позволил выявить, что в период становления практических основ отечественной военной педагогики учитывались не только результаты обучения в виде оценки знаний, но и результаты обучения и воспитания в виде различных качеств личности будущих офицеров Российской империи: социальных, эмоциональных, нравственных и психологических. Анализ качества образования учащихся (кадетов) военной школы Российской империи, показал необходимость в рассмотрении деятельности профессорско-преподавательского состава в системе высших военно-учебных заведений дореволюционного периода. Военная история свидетельствует об исключительной важности подготовки военных кадров, связанных с педагогической деятельностью в составе военных вузов [13]. Это является закономерным, ведь ведущая роль в жизни и деятельности любой военной образовательной организации всегда принадлежит преподавательскому составу из числа офицеров.

Все эти факты свидетельствуют о роли и значении педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава в подготовке офицерских кадров. Русская военная школа являлась основой воспитания и

отношения к военному делу. Следует отметить, что конкурсный отбор преподавателей военных и общеобразовательных дисциплин в военные юнкерские училища имел прогрессивное значение для развития военной школы России в целом, так как позволял находить наиболее способных к военно-педагогической деятельности лиц. Необходимо отметить, что кроме определенного порядка конкурсного отбора на должности профессорско-преподавательского состава в военные академии, в дореволюционной России начала XX века существовала некая система подготовки преподавателей-репетиторов. Репетитором являлся офицер, который участвовал в учебно-воспитательном процессе военной академии, но в то же время он готовился занять должность преподавателя в этой академии. В основном это были офицеры, окончившие с отличием академический курс. Репетиторами могли стать и лица, получившие образования в других высших учебных заведениях, а также известные своими научными трудами по предметам, преподаваемым в академии. Срок пребывания в должности репетитора при военной академии назначался на три года, по истечении указанного срока репетитор обязан был выдержать испытание для того, чтобы занять должность преподавателя. Лица, не прошедшие испытания, из академии отчислялись. Среди тенденций, характеризующих развитие процесса подготовки профессорско-преподавательского состава военных вузов во второй половине XIX – начале XX века важное место занимает постоянное повышение научно-педагогической квалификации преподавателей военно-учебных заведений. Основными направлениями повышения научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава были: стажировка в войсках; подготовка научных сообщений, трудов; командировки в целях изучения передового отечественного и зарубежного педагогического и военно-педагогического опыта; взаимное посещение учебных занятий; помощь опытных преподавателей; самостоятельная работа по повышению своей квалификации; научно-методические конференции, диспуты, съезды; командирская подготовка [14, С. 295-296]. Каждое из этих направлений имело свои особенности и специфику. Например, важнейшим направлением повышения научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава военных вузов была подготовка научных сообщений, рефератов, трудов. Наиболее активно эта работа была поставлена в военных академиях, по праву считавшихся во второй половине XIX – начале XX века основными центрами военно-научной подготовки. Об этом свидетельствуют факты о том, что многие выдающиеся открытия этого периода, получившие мировое признание, были сделаны именно преподавательским составом военно-учебных заведений. Неоценимый вклад в военную науку того времени внес гениальный русский учёный и общественный деятель Дмитрий Иванович Менделеев (1834-1907 гг.) – как

автор фундаментальной монографии по вопросам сопротивления среды, где рассматриваются проблемы воздухоплавания, который являлся педагогом в различных средних и высших учебных заведениях, в том числе и во 2-м Кадетском корпусе в Петербурге, Инженерном училище и т.д. Автор научных трудов по фортификации, создавший курс по фортификации Цезарь Антонович Кюи (1835-1918 гг.) читал лекции в Николаевской инженерной, Михайловской артиллерийской академиях и в Академии Генштаба. Был первым среди русских военных инженеров, который предложил применение бронебашенных установок в сухопутных крепостях. Владимир Львович Чебышев (1832-1905 гг.) – выдающийся ученый-артиллерист, брат великого математика и изобретателя Пафнутия Львовича Чебышева, основоположник ружейного и патронного дела в России и многие другие.

Одним из направлений повышения научно-педагогической квалификации преподавательского состава военных вузов были научно-методические конференции, диспуты, съезды, заседания, постоянно проводившиеся в военно-учебных заведениях. Они организовывались, как показывают материалы исследований [8], обычно в масштабе одного военного вуза и проводились по важнейшим проблемам жизни и деятельности армии и флота, новым видам вооружения и тактики войск, проблемам обучения и воспитания личного состава военных вузов. Обучение и воспитание будущих офицеров России того времени обусловило необходимость профессионально подготовленных педагогических кадров. Первые военно-педагогические кадры для русской армии готовились в специальных военно-педагогических заведениях. Во второй половине XIX века ими являлись Учительская семинария и Педагогические курсы, образованные при Московском училище военного ведомства и 2-й Петербургской военной гимназии в 1864 году. Подготовка военных педагогов в этих военно-учебных заведениях вызывает определенный интерес. Прежде всего, это критерии отбора личного состава в военно-педагогические заведения. Так, в своем рапорте в Главное управление вузов начальник училища отмечал: «При наборе воспитанников в Учительскую семинарию можно рекомендовать следующее: назначать воспитанников не моложе 16-летнего возраста и вполне здорового телосложения; избираемые воспитанники должны быть самой высокой нравственности; убедиться, насколько можно, в том, что поступившие в семинарию к учительскому делу имеют собственное желание; относительно познаний воспитанников, назначаемых в семинарию, иметь в виду не количество знаний, а главное – их качество, т.е. если им будет известно и не все из пройденного, лишь бы то, что они знают, знали бы основательно. В таком случае они в состоянии будут на предложенный им вопрос из пройденного материала дать устно или письменно толковый ответ, по чему

можно было бы судить об умственном их развитии и способностях...» [15, С.123].

Следует отметить, что в дореволюционной России уделялось значительное внимание проблемам качественной подготовки будущих военных кадров. От уровня обучения и профессионализма военных офицеров во многом зависела обороноспособность страны, выбор стратегии и тактики ведения боевых действий. Исторический опыт свидетельствует, что военная школа России с момента ее зарождения была предметом особого внимания со стороны государства. Она развивалась как неотъемлемая часть отечественной системы образования и впитала лучшие достижения науки, техники и культуры. Отличительной особенностью конца XIX начала XX вв. в развитии военного образования в России явилась проблема построения содержания образования в соответствии с уровнем развития военной науки. Сложившаяся к тому времени вариативная система подготовки офицерских кадров в рамках одного учебного заведения позволяла готовить военных специалистов с учетом их индивидуально-личностных характеристик. Содержание образования в военно-учебных заведениях, хотя с одной стороны и представляло собой самостоятельный педагогический феномен, с другой стороны, было аналогично принципам реформирования содержания образования в гражданских учебных заведениях. Однако, военно-учебные заведения того времени имели и свой специфический механизм, обусловленный своеобразием формирования двухступенчатой системы военной подготовки: преимущество общеобразовательной подготовки – военные гимназии и прогимназии; специализированная военная подготовка – военные училища или их оптимальное сочетание (юнкерские училища). Основными направлениями содержания образования того времени являлись – расширение комплекса общеобразовательных предметов и увеличение количества часов на их изучение в учебных программах на основе практико-ориентированного подхода; учет профессиональной направленности военной подготовки в соответствии с типом и специализацией военных учебных заведений; освоение этических норм и правил «воинского воспитания», с целью привития офицерам навыков и умений по воспитанию и обучению солдат.

Проведя историко-педагогический анализ в обеспечении качества военного образования XVIII - начала XX, следует констатировать тот факт, что значительными особенностями военной школы периода Российской империи являлось стремление к качественной подготовке будущих офицеров, включающее формирование у воспитанников военно-учебных заведений того времени военных знаний, умений и навыков, общеобразовательное, культурное и физическое развитие, обеспечивающееся как педагогическим мастерством преподавателей, так и самостоятельной познавательной деятельностью. Хотя каждый период

характеризовался проявлением своих специфических закономерностей, но многие проблемы, с которыми сталкивались наши предшественники, заинтересованные в обеспечении качества образования в военных вузах, аналогичны тем проблемам, которые актуальны и сегодня. Одной из насущных проблем военного образования являлась и является качественная подготовка военных кадров, которая в свою очередь, должна быть обусловлена особенностями развития военной педагогической теории в государственном масштабе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1981. С. 33-34.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. С. 53.
3. Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т.2. С. 210.
4. Стоюнин В.А. Заметки о русской школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 78.
5. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 51.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 10 т. М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. Т.3. С. 245.
7. Яновский К.П. К вопросу о наших высших учебных заведениях, и об университетах в особенности // Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 455.
8. Ларина Т. В. Педагогическая система обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов военных вузов : дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Ларина. – Воронеж, 2015. – 342 с.
9. Крылов В.М. Кадетские корпуса и российские кадеты. СПб.: ВИМАИВиВС, 1998.
10. Бескровный Л.Г., Драгомиров М.И. Избранные труды. М.: Воениздат, 1956. С. 3-39.
11. Мельницкой Н.Н. Сборник сведений о военно-учебных заведениях в России. СПб., 1858. Т. III. Ч. 5.
12. Коровин В.М. Военное образование в Российской империи (середина XIX-начало XX века): монография. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2009. 704 с.
13. Каменев А.И. Современная высшая военная школа: Состояние, проблемы и перспективы развития. М.: ВПА, 1991.

14. Чернецов А.В. Диагностирование качества образования курсантов военного вуза в учебном процессе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. Т. 13. № 3. С. 295-297.

15. Педагогика высшей военной школы: учебник / Под ред. В.Н. Герасимова. М.: ВУ, 2001. С. 123.

16. Волкова Е.А. К вопросу о формировании тенденций системы высшего образования в рамках современных глобализационных вопросов // И.А. Ашмаров, Е.А. Волкова, Е.В. Фролова / Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. С. 975.

УДК 378.14

2.11 ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XVIII–НАЧАЛО XX ВЕКА)

Ларина Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков

Лазукин Владимир Федорович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Инженерно-аэродромного обеспечения ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)
E-mail: tanialar2008@yandex.ru

Аннотация: в статье проведен историко-педагогический анализ обеспечения качества образования в Российской империи (XVIII–начала XX века). Рассмотрена деятельность профессорско-преподавательского состава в системе высших военно-учебных заведений дореволюционного периода. Показано, что в периоды становления практических основ отечественной военной педагогики учитывались не только результаты обучения в виде оценки знаний, но и результаты обучения и воспитания в виде социальных, эмоциональных, нравственных и психологических качеств личности будущих офицеров Российской империи.

Ключевые слова: качество образования, учебные достижения, обучение и воспитание, военное образование.

Историко-педагогический анализ различных этапов развития высшей школы позволил выявить, что вопросам обеспечения качества образования уделялось значительное внимание как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. С целью повышения качества образования в высшей военной школе теоретический анализ деятельности выдающихся педагогов прошлого и настоящего позволит выработать определенные выводы в теории и практике вузовского обучения и воспитания, касающиеся обеспечения качества военного образования.

Историко-педагогический анализ в области обеспечения качества военного образования показал, что педагогов в различные времена, волновали вопросы, связанные с повышением качества обучения и воспитания подрастающего

поколения. Такие выдающиеся педагоги-мыслители, как Платон, Аристотель и другие, в своих философских суждениях формулировали определенные требования к образованию и воспитанию человека. В своем сочинении «О воспитании оратора» римский философ, педагог М. Ф. Квинтилиан отмечал, что педагог для достижения необходимого результата в обучении и воспитании человека должен правильно выбирать средства обучения, при этом основываться на соблюдении определенных правил [1, С. 33-34].

Объяснить природу педагогической деятельности стремились выдающиеся педагоги еще с античных времен. Еще в те времена они пытались осмыслить и понять, как необходимо учить, чтобы достичь высоких результатов в обучении и воспитании. В Великой дидактике Я.А. Коменского мы находим, что успех в педагогической деятельности, по мнению ученого должен базироваться на создании соответствующей «методы», которая в свою очередь позволит «соблюдать все способы раскрытия познавательных способностей и применять их сообразно обстоятельствам» [2, С.53]. основополагающую роль в обеспечении качества обучения Я.А. Коменский, и И.Г. Песталоцци и другие отводили педагогическому мастерству учителя, его комплексному подходу к обучению и воспитанию учеников, педагогическому экспериментированию. По их мнению, для обеспечения качества обучения учитель должен уметь критически мыслить, анализировать результаты своего труда, изучать и применять опыт других учителей, стремиться к совершенствованию своего педагогического мастерства, повышать свою научно-теоретическую и практическую подготовку [3, С.210].

Необходимо отметить, что большое внимание проблеме качества педагогической деятельности уделяли такие известные отечественные педагоги, как: В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, К.П. Яновский и др. Так, например, В.Я. Стоюнин указывал, что качество образования, это не только успех учеников в изучении различных предметов, но и деятельность педагогов, целью которых должна быть общая идея по всестороннему развитию личности обучающегося. В своих Заметках о русской школе он писал: «Каждый преподаватель, считающийся специалистом по своему предмету, старается передать своим ученикам как можно больше сведений в интересах своей науки; но у него нет той общей идеи, которая бы удерживала его в строгих пределах, определенных разрешенным вопросом, что нужно для общего образования» [4, С.78]. Рассматривая проблемы образования К.Д. Ушинский, в своих исследованиях подчеркивал, что качество образования должно обеспечиваться как педагогическим мастерством преподавателей, так и самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся. В своих трудах он подмечал, что «Леча больного, доктор только помогает природе; точно также и наставник должен помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или иного предмета; не учить, а только помогать учиться» [5, С.51]. По мнению ученого, такая метода «вспомогательного преподавания», помогает ученикам приучаться к самостоятельности, учит их преодолевать трудности, с которыми они могут столкнуться в жизни. Он подчеркивал, что педагоги должны выбирать наилучшие методы и средства для достижения результата, а для этого им необходимо самим совершенствоваться и изучать педагогическую науку. Он был убежден, что учитель становится

профессионалом в своем деле лишь тогда, когда сможет познать законы развития своего предмета. Педагог должен сам почувствовать то, что ему необходимо применить в данный момент, «когда из этой личности появляется всякий раз совершенно самостоятельно тот прием, который нужен в данном случае» [5,6]. Многие известные педагоги изучали не только теорию, но и практику образовательного процесса, с целью повышения его качества, но и рассматривали причины, которые способствовали снижению этого качества. Отмечая недостатки в подготовке выпускников университетов К.П. Яновский, писал: «Причинами неудовлетворительного состояния наших высших учебных заведений я нахожу: в многопредметности и невозможности распределения лекций; неподготовленности большинства профессоров к преподаванию; нецелесообразном способе преподавания» [7, С.455].

Сегодня все больше внимания уделяется опыту прошлого, военно-историческому наследию нашей страны, становлению и развитию военного образования. Анализ источников в данном направлении свидетельствует, что основной организации военного образования дореволюционной России были различные навигационные, артиллерийские и инженерные школы, кадетские корпуса, готовившие будущих офицеров по военным специальностям. Именно они сыграли значительную роль в подготовке будущих офицеров русской армии дореволюционного периода. Так, в монографии В.М. Коровина рассмотрены вопросы организации учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах, военных, специальных и юнкерских училищах и представлены достоинства и недостатки военного образования в Российской империи (середины XIX – начала XX века) [12].

На различных этапах развития военного образования в нашей стране вопросам изучения качества образования и воспитания будущих офицерских кадров интересовались многих ученые, как из числа гражданских, так и военных представителей. Понимание потребности в обеспечении качества образования офицерского корпуса страны проявлялось в осмыслении важности улучшения как духовного, так и нравственного уровня будущих офицеров; в проведении различных реформ в области военного образования; в оценке качества военно-профессионального образования будущих офицеров и т.д. Проведенный историко-педагогический анализ свидетельствует [8], что в определенные исторические периоды качество военного образования претерпевало различные преобразования, которые в свою очередь влияли на его качество. По мнению различных военных педагогов-исследователей [11, 12], на качество образования, влияют как условия, так и факторы, определяющие его характер. Проводя анализ качества образования в высшей военной школе на рубеже XVIII – начала XX века, прежде всего, следует рассмотреть такие вопросы, как – организация образовательного процесса и придание прикладного характера процессу обучения в военном вузе в период Российской империи, а также подготовка профессорско-преподавательского состава с учетом уровня их научно-педагогической квалификации.

Так, период становления практических основ отечественной военной педагогики принято относить к началу XVIII века, который характеризуется

созданием первых военных школ в России. В процессе формирования качественной российской армии, военные школы позволили приобретать необходимые офицерам знания, умения и навыки не только на практике, но и обучаясь военному делу. В период военной реформы, направленной на создание в России регулярной армии, Петра I проводил существенные мероприятия, которые имеют непосредственное отношение к системе подготовки офицерских кадров. Так, наряду с привлечением на русскую службу иностранцев и отправкой молодых соотечественников для обучения за границу, Петр I способствовал тому, чтобы в самой России начали готовить специалистов, знакомых с различными отраслями военного дела, для этого им было предписано обязательная запись дворянских детей в полки, где они должны были ознакомиться с военной службой, начиная с нижних чинов вплоть до получения офицерского звания [9]. Во времена великого преобразователя продвижение по службе стало напрямую зависеть как от образования, так и от действительных заслуг офицера. Следовательно, возникала необходимость в оценке уровня подготовки будущих военных специалистов.

Анализ научных источников свидетельствует, что время особенного расцвета теории и практики обучения и воспитания войск можно отнести к 60-м годам XVIII века, и до начала XIX столетия. Данный период определяется первыми усилиями по приданию военному образованию многоуровневого характера. Объединение военных школ, формирование кадетских корпусов, создание специализированных военно-учебных заведений, было обусловлено как совершенствованием артиллерии и инженерного искусства, так и реформированием военного образования.

Значительный вклад в становление военной педагогики тех времен внесли такие известные политики и военачальники, как П.А. Румянцев, Г.А. Потемкин, А.В. Суворов, С. Воронов, и др. В этот период «стихийно-ситуативная практика военного воспитания» переходит к созданию «целостной военно-педагогической системы» в подготовке офицерских кадров [8]. В основу воспитания того времени были положены идеи защиты своего Отечества, соблюдения воинской чести и верности воинской присяге. Большой вклад в совершенствование качества военного образования того времени внес А.В. Суворов. Выдающийся военачальник не разделял такие понятия как «обучение» и «воспитание», он не разделял и противопоставлял данные значения. Основой его системы было как военное, так и нравственное воспитание. Так, формирование у воинов бодрости, надежности, храбрости, твердости, решительности и дисциплины он относил к военному воспитанию, причем нравственному воспитанию подчиненных А.В. Суворов уделял не меньшее значение, в основу которого входили: высокий моральный дух, честность, благочестие и национальное достоинство. Постоянное изучение индивидуальных качества, оценка способностей каждого подчиненного, учет их особенностей, уровень знаний, опыт и трудолюбие являлись неотъемлемым компонентом Суворовской системы управления и развития подчиненными.

Постоянно оценивая действия своих подопечных с целью внесения в них соответствующих корректив, А.В. Суворов добивался сразу нескольких целей для:

- улучшения управляемости и более точного исполнения поставленных приказов;
- повышения дисциплины;
- совершенствования обучения и развития военных и духовно-нравственных качеств подчиненных.

Отмеченный период в историческом развитии можно назвать предысторией зарождения системы качества образования как науки. Во-первых, развитие капиталистических отношений, требовало быстрой и массовой подготовки военных специалистов. С этой целью возникла необходимость учета качества обучения и воспитания. Во-вторых, в педагогических идеях прошлых лет был накоплен значительный теоретический и практический опыт, способствующий его анализу и обобщению, в интересах дальнейшего прогресса общества.

Период становления и развития теоретических основ военно-педагогической науки по мнению многих ученых приходится на 60-е гг. XIX до начала XX столетия. В то время в стране и армии произошли существенные преобразования. Прогрессивные военные выдвинули идеи гуманизации военного образования, развития личности, превращения армии в школу воспитания. Мысль, выраженная М.И. Драгомировым в 1874 г., о том, что «армия – не вооруженная сила только, но и школа воспитания народа, приготовления его к жизни общественной» [10], способствовала тому, что научно-педагогическая общественность впервые взглянула на армию, как на социальный организм. И сегодня, актуальным является его мнение о роли морального фактора в вооруженных силах: «В военном деле на первом месте стоит человек с его нравственной энергией» [10]. Особо следует отметить вклад в совершенствование качества образования выдающегося ученого, педагога, создателя научной системы физического воспитания, прогрессивного общественного деятеля России XIX века П.Ф. Лесгафта, по инициативе которого в 1881 г. были открыты курсы преподавателей гимнастики и фехтования для армии. Проблема изучения особенностей личности и использования результатов этого исследования в воспитании и изучении будущих офицеров связана с педагогической деятельностью П.Ф. Лесгафта. Идейным вдохновителем и непосредственным организатором военной реформы, стал Д.А. Милютин (военный министр Александра II), которая последовала вскоре за поражением в Крымской войне 1853-1856 гг. Создание массовой армии, более эффективных структур и форм управления войсками, устранение выявившейся военной отсталости России было целью данной реформы. Таким образом, период 60-х гг. XIX века до начала XX столетия стал важным этапом становления и развития теоретических основ военно-педагогической науки, включающий реорганизацию военно-учебных заведений и попытки перехода на уровневую систему в военном образовании. Действующие при воинских частях школы были предназначены для солдатских детей и готовили унтер-офицеров из солдат; военные гимназии, давали начальное военное образование для тех, кто в дальнейшем желал его продолжить; высшие представляли собой военные училища. Для переподготовки офицеров также была создана сеть военных академий.

Совершенно очевидно, что в период развития и становления военного образования возникла необходимость в оценивании уровня качества подготовки военных кадров. Продвижение по службе было поставлено в прямую зависимость от образования и реальных заслуг офицера, о чем свидетельствуют архивные документы того времени. В сборнике сведений о военно-учебных заведениях в России (1858 г.) Н. Мельницкого говорится, что «из военно-учебных заведений выпускать в артиллерию и инженерный корпус столько офицеров, сколько будет нужно для замещения офицерских вакансий, наблюдая при том, чтобы это право предоставляемо было тем только воспитанникам, которые по наукам и отличному поведению, будут достойны сего назначения преимущественно перед другими. Прочих за тем воспитанников, кои будут заслуживать назначения также в артиллерию и инженерный корпус, определять в армейские полки подпоручиками или корнетами...» [11]. Интересным представляется тот факт, что в военных учебных заведениях того времени существовал ведущийся с начала обучения список учащихся. Это был своеобразный «рейтинговый лист, в котором учитывались оценки каждого кадета (юнкера) и выставлялся средний балл, существовавшей в то время по 12-ти балльной системе. Список располагал всех выпускников в зависимости от их успеваемости и дисциплины с первого до последнего, и делил всех кадетов на три разряда. Окончившие училища по 1-му разряду (не менее 8 баллов в среднем по военным предметам; не менее 6 по остальным и не менее 9 по поведению и знанию строевой службы) выпускались подпоручиками, а лучших могли прикомандировывать к гвардейским частям для перевода в них после годичного испытания и по представлению гвардейского начальства. Окончившие курс по 2-му разряду (не менее 7,5 и 8 баллов соответственно) выпускались прапорщиками, а все прочие, входили в 3-й разряд и направлялись в полки юнкерами на 6 месяцев, после чего производились в офицеры без дополнительного экзамена и сверх вакансий» [12].

Также, в середине XIX века в кадетских корпусах на каждого кадета были заведены аттестационные тетради, в которые заносились, как хорошие, так и плохие поступки воспитанников, их характеристики и меры для исправления дурных наклонностей. В помещениях рот кадетских корпусов были введены красные (для отличников) и черные (для неуспевающих и недисциплинированных кадет) доски, на которых помещались их имена. Кроме того, имена и фамилии отличнейших воспитанников заносились на особые мраморные доски, размещенные на стенах рекреационных залов и в столовых помещениях [12]. Следует отметить, что при установлении результатов обучения и переводе обучающихся из одного класса в другой учитывались не только учебные достижения воспитанников в виде оценки знаний, но и существовала аттестация воспитанников по нравственности, представленная 6-ти балльной системой: «1 балл – поведение дурное; 2 балла – посредственное; 3 балла – довольно хорошее; 4 балла – хорошее; 5 баллов – очень хорошее; 6 баллов – отличное» [11].

Таким образом, проведенный анализ [8], позволил выявить, что в период становления практических основ отечественной военной педагогики учитывались не только результаты обучения в виде оценки знаний, но и результаты обучения и воспитания в виде различных качеств личности будущих офицеров Российской

империи: социальных, эмоциональных, нравственных и психологических. Анализ качества образования учащихся (кадетов) военной школы Российской империи, показал необходимость в рассмотрении деятельности профессорско-преподавательского состава в системе высших военно-учебных заведений дореволюционного периода. Военная история свидетельствует об исключительной важности подготовки военных кадров, связанных с педагогической деятельностью в составе военных вузов [13]. Это является закономерным, ведь ведущая роль в жизни и деятельности любой военной образовательной организации всегда принадлежит преподавательскому составу из числа офицеров.

Все эти факты свидетельствуют о роли и значении педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава в подготовке офицерских кадров. Русская военная школа являлась основой воспитания и отношения к военному делу. Следует отметить, что конкурсный отбор преподавателей военных и общеобразовательных дисциплин в военные юнкерские училища имел прогрессивное значение для развития военной школы России в целом, так как позволял находить наиболее способных к военно-педагогической деятельности лиц. Необходимо отметить, что кроме определенного порядка конкурсного отбора на должности профессорско-преподавательского состава в военные академии, в дореволюционной России начала XX века существовала некая система подготовки преподавателей-репетиторов. Репетитором являлся офицер, который участвовал в учебно-воспитательном процессе военной академии, но в тоже время он готовился занять должность преподавателя в этой академии. В основном это были офицеры, окончившие с отличием академический курс. Репетиторами могли стать и лица, получившие образования в других высших учебных заведениях, а также известные своими научными трудами по предметам, преподаваемым в академии. Срок пребывания в должности репетитора при военной академии назначался на три года, по истечении указанного срока репетитор обязан был выдержать испытание для того, чтобы занять должность преподавателя. Лица, не прошедшие испытания, из академии отчислялись. Среди тенденций, характеризующих развитие процесса подготовки профессорско-преподавательского состава военных вузов во второй половине XIX – начале XX века важное место занимает постоянное повышение научно-педагогической квалификации преподавателей военно-учебных заведений. Основными направлениями повышения научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава были: стажировка в войсках; подготовка научных сообщений, трудов; командировки в целях изучения передового отечественного и зарубежного педагогического и военно-педагогического опыта; взаимное посещение учебных занятий; помощь опытных преподавателей; самостоятельная работа по повышению своей квалификации; научно-методические конференции, диспуты, съезды; командирская подготовка [14, С. 295-296]. Каждое из этих направлений имело свои особенности и специфику. Например, важнейшим направлением повышения научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава военных вузов была подготовка научных сообщений, рефератов, трудов.

Наиболее активно эта работа была поставлена в военных академиях, по праву считавшихся во второй половине XIX – начале XX века основными центрами военно-научной подготовки. Об этом свидетельствуют факты о том, что многие выдающиеся открытия этого периода, получившие мировое признание, были сделаны именно преподавательским составом военно-учебных заведений. Неоценимый вклад в военную науку того времени внес гениальный русский учёный и общественный деятель Дмитрий Иванович Менделеев (1834-1907 гг.) – как автор фундаментальной монографии по вопросам сопротивления среды, где рассматриваются проблемы воздухоплавания, который являлся педагогом в различных средних и высших учебных заведений, в том числе и во 2-м Кадетском корпусе в Петербурге, Инженерном училище и т.д. Автор научных трудов по фортификации, создавший курс по фортификации Цезарь Антонович Кюи (1835-1918 гг.) читал лекции в Николаевской инженерной, Михайловской артиллерийской академиях и в Академии Генштаба. Был первым среди русских военных инженеров, который предложил применение бронебашенных установок в сухопутных крепостях. Владимир Львович Чебышев (1832-1905 гг.) – выдающийся ученый-артиллерист, брат великого математика и изобретателя Пафнутия Львовича Чебышева, основоположник ружейного и патронного дела в России и многие другие.

Одним из направлений повышения научно-педагогической квалификации преподавательского состава военных вузов были научно-методические конференции, диспуты, съезды, заседания, постоянно проводившиеся в военно-учебных заведениях. Они организовывались, как показывают материалы исследований [8], обычно в масштабе одного военного вуза и проводились по важнейшим проблемам жизни и деятельности армии и флота, новым видам вооружения и тактики войск, проблемам обучения и воспитания личного состава военных вузов. Обучение и воспитание будущих офицеров России того времени обусловило необходимость профессионально подготовленных педагогических кадров. Первые военно-педагогические кадры для русской армии готовились в специальных военно-педагогических заведениях. Во второй половине XIX века ими являлись Учительская семинария и Педагогические курсы, образованные при Московском училище военного ведомства и 2-й Петербургской военной гимназии в 1864 году. Подготовка военных педагогов в этих военно-учебных заведениях вызывает определенный интерес. Прежде всего, это критерии отбора личного состава в военно-педагогические заведения. Так, в своем рапорте в Главное управление вузов начальник училища отмечал: «При наборе воспитанников в Учительскую семинарию можно рекомендовать следующее: назначать воспитанников не моложе 16-летнего возраста и вполне здорового телосложения; избираемые воспитанники должны быть самой высокой нравственности; убедиться, насколько можно, в том, что поступившие в семинарию к учительскому делу имеют собственное желание; относительно познаний воспитанников, назначаемых в семинарию, иметь в виду не количество знаний, а главное – их качество, т.е. если им будет известно и не все из пройденного, лишь бы то, что они знают, знали бы основательно. В таком случае они в состоянии будут на предложенный им вопрос из пройденного материала дать устно или

письменно толковый ответ, по чему можно было бы судить об умственном их развитии и способностях...» [15, С.123].

Следует отметить, что в дореволюционной России уделялось значительное внимание проблемам качественной подготовки будущих военных кадров. От уровня обучения и профессионализма военных офицеров во многом зависела обороноспособность страны, выбор стратегии и тактики ведения боевых действий. Исторический опыт свидетельствует, что военная школа России с момента ее зарождения была предметом особого внимания со стороны государства. Она развивалась как неотъемлемая часть отечественной системы образования и впитала лучшие достижения науки, техники и культуры. Отличительной особенностью конца XIX начала XX вв. в развитии военного образования в России явилась проблема построения содержания образования в соответствии с уровнем развития военной науки. Сложившаяся к тому времени вариативная система подготовки офицерских кадров в рамках одного учебного заведения позволяла готовить военных специалистов с учетом их индивидуально-личностных характеристик. Содержание образования в военно-учебных заведениях, хотя с одной стороны и представляло собой самостоятельный педагогический феномен, с другой стороны, было аналогично принципам реформирования содержания образования в гражданских учебных заведениях. Однако, военно-учебные заведения того времени имели и свой специфический механизм, обусловленный своеобразием формирования двухступенчатой системы военной подготовки: преимущество общеобразовательной подготовки – военные гимназии и прогимназии; специализированная военная подготовка – военные училища или их оптимальное сочетание (юнкерские училища). Основными направлениями содержания образования того времени являлись – расширение комплекса общеобразовательных предметов и увеличение количества часов на их изучение в учебных программах на основе практико-ориентированного подхода; учет профессиональной направленности военной подготовки в соответствии с типом и специализацией военных учебных заведений; освоение этических норм и правил «воинского воспитания», с целью привития офицерам навыков и умений по воспитанию и обучению солдат.

Проведя историко-педагогический анализ в обеспечении качества военного образования XVIII - начала XX, следует констатировать тот факт, что значительными особенностями военной школы периода Российской империи являлось стремление к качественной подготовке будущих офицеров, включающее формирование у воспитанников военно-учебных заведений того времени военных знаний, умений и навыков, общеобразовательное, культурное и физическое развитие, обеспечивающееся как педагогическим мастерством преподавателей, так и самостоятельной познавательной деятельностью. Хотя каждый период характеризовался проявлением своих специфических закономерностей, но многие проблемы, с которыми сталкивались наши предшественники, заинтересованные в обеспечении качества образования в военных вузах, аналогичны тем проблемам, которые актуальны и сегодня. Одной из насущных проблем военного образования являлась и является качественная подготовка военных кадров, которая в свою очередь, должна быть обусловлена

особенностями развития военной педагогической теории в государственном масштабе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1981. С. 33-34.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. С. 53.
3. Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т.2. С. 210.
4. Стоюнин В.А. Заметки о русской школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 78.
5. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 51.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 10 т. М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. Т.3. С. 245.
7. Яновский К.П. К вопросу о наших высших учебных заведениях, и об университетах в особенности // Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 455.
8. Ларина Т. В. Педагогическая система обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов военных вузов : дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Ларина. – Воронеж, 2015. – 342 с.
9. Крылов В.М. Кадетские корпуса и российские кадеты. СПб.: ВИМАИВиВС, 1998.
10. Бескровный Л.Г., Драгомиров М.И. Избранные труды. М.: Воениздат, 1956. С. 3-39.
11. Мельницкой Н.Н. Сборник сведений о военно-учебных заведениях в России. СПб., 1858. Т. III. Ч. 5.
12. Коровин В.М. Военное образование в Российской империи (середина XIX-начало XX века): монография. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2009. 704 с.
13. Каменев А.И. Современная высшая военная школа: Состояние, проблемы и перспективы развития. М.: ВПА, 1991.
14. Чернецов А.В. Диагностирование качества образования курсантов военного вуза в учебном процессе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. Т. 13. № 3. С. 295-297.
15. Педагогика высшей военной школы: учебник / Под ред. В.Н. Герасимова. М.: ВУ, 2001. С. 123.
16. Волкова Е.А. К вопросу о формировании тенденций системы высшего образования в рамках современных глобализационных вопросов // И.А. Ашмаров, Е.А. Волкова, Е.В. Фролова / Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. С. 975.

2.12 ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Остапенко Владимир Савельевич, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин
Центральный филиал Российского государственного университета правосудия
(г. Воронеж)
E-mail: ostapenko-vl@yandex.ru

Юршин Александр Дмитриевич, старший преподаватель кафедры (управления
материально-техническим обеспечением ВВС)
ВУНЦ ВВС ВВА им.проф.Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)
E-mail: Yurshin.1975@yandex.ru

Чтобы рассмотреть проблему становления и развития гражданственности будущих офицеров, проходящих обучение в военном вузе, необходимо выяснить теоретические основы данного процесса, его особенности в специфической образовательной среде, создать модель и определить педагогические условия ее реализации в образовательной организации Министерства обороны.

Одной из целей образовательного процесса вуза является становление и развитие гражданина, приверженного идеалам демократии, уважающего права и свободы граждан и поддерживающего политику государства по развитию гражданского общества. Формирование гражданина является целью государства и системы образования страны. В законе РФ «Об образовании» указано, что «... одним из принципов государственной политики в области образования является воспитание гражданственности в духе уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье» [1].

Гражданственность как личностный феномен выражает мировоззренческую позицию человека в обществе, рассматривается как явление культуры, как общественная ориентация, отражающие национальное своеобразие государственного устройства, сущность и предназначение человека и гражданина.

Рассматривая теоретические основы проблемы можно утверждать, что формирование гражданственности в современных условиях является одним из важнейших направлений обеспечения социально-культурного, политического, экономического развития современной России, ее национальной безопасности. Анализ теоретических источников и практики показывает, что гражданское становление личности и общества рассматривается как сложный социально-политический, духовно-нравственный, культурологический феномен. Последние события в мире свидетельствуют о том, что несформированная, или деформированная гражданская позиция в обществе может приводить к социальным потрясениям и взрывам, о чем и свидетельствуют «цветные революции», спровоцированные не дружественными странами, незаконные

демонстрации и манифестации, дестабилизирующие обстановку во многих странах.

Необходимость формирования гражданственности у обучающихся в вузе является одной из целей педагогического процесса, когда результатом его становится гражданин, обладающий качествами патриота, государственника, приверженный идеалам демократии, идеям социального партнёрства, уважающий национальные и личные свободы как свои, так и окружающих. Это гражданин, для которого приоритетным становится уважение к законам государства, соблюдение прав и свобод, осуществление разнообразной и продуктивной деятельности на благо общества и личности.

В воспитании человека-гражданина учитываются социокультурные ценности общества, вопросы политического, социального и экономического развития. М. А. Липчанская подчеркивает, что «необходимо поднять уровень гражданско-правовой культуры общества, сформировать мыслящего и деятельного гражданина, способного правильно жить в условиях современной демократии, ценности права, гражданского самосознания, гражданского поведения, в условиях гражданского общества» [2, с. 17].

Чтобы понять современные проблемы развития гражданственности, необходимо выяснить ее исторические основания, генезис и специфику становления в разные эпохи. Размышления по вопросам становления и развития гражданина и гражданского общества начали складываться еще в античную эпоху. Уже в работах философов античной эпохи отмечается необходимость формирования качеств гражданина, которые способствуют развитию государства и удовлетворению интересов его граждан. Так, еще древнегреческий мудрец Сократ, используя диалоги как способ достижения истины, выдвигал идею становления и развития гражданской добродетели у граждан государства. Платон, ученик Сократа, в работе «Государство» подчеркивал, что в основе гражданского общества должна лежать организованная система воспитания, которая будет формировать гражданскую добродетель [3]. Философ рассматривал гражданское общество как единое целое, состоящее из государства и граждан, цели которых совпадают по основным позициям. Платон вводит понятие «калокагатия», суть которого он выражает как единство духовного и физического в человека, что и составляет, по его мнению, начала гражданского общества.

Вопросы гражданственности личности, гражданского долга активно исследовали мыслители эпохи Просвещения и Нового времени, которые предприняли попытку поиска справедливого гражданского общества. Так, Томас Гоббс в «Левиафане», Джон Локк в своей работе «Два трактата о правлении», Жан-Жак Руссо в своем труде «Об общественном договоре» исследовали вопросы становления гражданского общества, права, свободы и ответственности граждан. К. Гельвеций находил гражданственность в «сильной любви к общественному благу», Н. Макиавелли - в патриотизме. Ученые этой эпохи вскрыли противоречия в развитии гражданского общества, его роль и значение в государстве, заявили о возможности создания гражданских институтов как регуляторов взаимоотношений граждан, должностного гражданина во имя общественного и государственного блага. Новые идеи изменили акцент в

рассмотрении гражданственности личности. Мыслители рассуждали не только о духовности в целом, но и о гражданской позиции личности, ее связи с правами и свободами, обосновали экономическую детерминанту гражданских качеств.

С грандиозными преобразованиями Петра I связано и становление гражданского общества в России. Большой клад в развитие гражданственности как феномена в России петровской эпохи внес М. В. Ломоносов. Он считал, что воспитание является главным фактором развития человека-гражданина. Можно утверждать, что М. В. Ломоносов внес важный вклад в развитие отечественной теории гражданственности. Идеи мыслителей петровской эпохи развивал В. Г. Белинский.

Блестящий критик и литератор утверждал, что целью воспитания должен быть человек-гражданин, а задача учебных заведений – сделать воспитанников гражданами, членами государства, посредством реализации нравственного, трудового, гражданского, патриотического воспитания. К. Д. Ушинский утверждал, что комплексное воспитание строится по своим объективным закономерностям, и их необходимо знать и применять, и тогда учитель будет эффективно строить свою деятельность.

В Советском Союзе вопросы воспитания в целом, и воспитания гражданина в частности, стали государственной политикой и реализовывались по все направлениям, в том числе, и в системе образования. Такой подход предполагал новые подходы к пониманию сущности, содержания и процесса формирования гражданственности. В советской педагогике считалось, что воспитание всесторонне развитых людей должно происходить под воздействием всей системы работы партийных, государственных и общественных организаций. Существенное значение для решения проблемы формирования гражданственности имеют концепции советских педагогов-новаторов А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского.

Современные ученые, исследующие проблемы гражданственности, выделяют те или иные аспекты феномена, что зависит от целей, задач, которые стоят перед ними. Современные идеи и теории по гражданскому воспитанию, представленные в работах А. В. Беляева, Е. В. Бондаревской, В. В. Гладких, И. С. Ереминой, И. Ф. Яруллина и др., рассматривают сущность, задачи, цели гражданского воспитания, обосновывают необходимость разработки путей и направлений развития гражданственности и гражданского общества. Так, В. В. Гладких считает, что гражданственность основывается на опыте демократических отношений и предполагает формирование правовой культуры, законопослушности, гражданской позиции [4]. И. Ф. Яруллин рассматривает феномен гражданственности студентов педагогических вузов во взаимосвязи с ответственностью, их способностью соблюдать и выполнять необходимые требования, предъявляемые обществом [5].

В системе вузов силовых структур вопросам формирования гражданственности посвящены исследования Г. И. Биушкина, В. А. Беловолова, Ю. В. Богомолова, И. Ю. Буланова, С. П. Долинина, И. И. Домбровской, И. В. Зубова, А. В. Кириллова, П. В. Тимченко и др. Непосредственно рассмотрению педагогических условий формирования гражданственности курсантов в военных

вузах посвящена диссертация А. И. Тимофеева [6], гражданское воспитание курсантов как фактор обеспечения национальной безопасности России рассмотрено в исследовании В. К. Савельева [7], вопросы совершенствования гражданского воспитания курсантов военных вузов изучены в диссертации Т. Л. Лопуха [8], гражданское воспитание курсантов на основе военных традиций рассмотрел М. П. Ильях [9].

Следует отметить, что различные подходы к трактовке понятия «гражданственность» позволяют предположить, что он рассматривается многопланово и единой точки зрения нет в силу его многоаспектности и многозначности, но применительно к военным вузам наиболее предпочтительным будет его анализ как личностного мировоззренческого феномена, что представлено в работе И. В. Зубова [10]. Исходя из этого, можно предположить, что проблемы формирования такого сложного феномена как «гражданственность» изучены не в достаточной степени, а исследование вопросов формирования гражданственности будущих офицеров как личностного мировоззренческого феномена в военном вузе с учетом его специфики не раскрыты в полном объеме до настоящего времени.

Таким образом, понятие «гражданственность», трактуемое с точки зрения вышеизложенных аспектов можно рассмотреть с мировоззренческих позиций как личностный феномен, аккумулирующий основополагающие взгляды, убеждения, ценности и установки человека по вопросам гражданского общества.

Такой подход, применительно к будущим офицерам, проходящим обучение в военном вузе, наиболее приемлем с точки зрения развития их индивидуальных качеств и характеристик личности, характеризующих основные компоненты гражданственности. В Военной доктрине РФ такая позиция закреплена в следующих положениях: «повышение престижа военной службы, всесторонняя подготовка к ней граждан России, повышение качества подготовки кадров и военного образования, актуализация вопросов профессионального становления и развития личности офицера как гражданина, защитника Родины» [11].

Исходя из рассмотренных положений, можно утверждать, что конструкт «гражданственность» как личностный мировоззренческий феномен будущих офицеров, подготовка которых осуществляется в военном вузе, в свою структуру включает:

- когнитивный компонент, включающий как обыденные, так и теоретические знания (в содержательном плане преимущественно социально-гуманитарное знание), которые характеризуют знание и понимание будущими офицерами смысла и предназначения законности, прав и свобод человека, патриотизма, профессионального (воинского) долга, гражданского общества и государства;

- аксиологический компонент, включающий преимущественно общественно-значимые ценности в военно-профессиональной деятельности и сфере гражданского общества, взгляды и убеждения по вопросам гражданственности, которые приобретают ценностную значимость для будущих офицеров как защитников отечества;

- мотивационный компонент, определяющий мотивы действий будущих офицеров в военной сфере и гражданского общества, что выражает гражданскую

зрелость в вопросах выполнения профессионального (воинского) долга и формирует целесообразные мотивы гражданского поведения;

- деятельностный компонент, выражающий практическую реализацию гражданственности будущих офицеров через готовность и умение использовать приобретенные знания в сфере гражданского общества и при выполнении профессиональных (воинских) обязанностей, направленность действий и установок в профессиональной сфере, навыки и умения использовать и применять граждановедческие знания в военной сфере.

Таким образом, гражданственность будущего офицера военного вуза рассматривается приоритетно как личностный мировоззренческий феномен, содержащий индивидуальные социально значимые мотивы и установки, гражданские ценности и убеждения, знания в сфере прав, свобод и обязанностей гражданина, навыки гражданского поведения, профессионально-значимые качества гражданина, патриота, защитника отечества, выражающиеся в выполнении гражданского и воинского долга и позволяющих эффективно решать профессиональные задачи. Структура понятия гражданственность будущих офицеров военного вуза с мировоззренческой точки зрения включает основные компоненты: когнитивный, аксиологический, мотивационный, деятельностный, которые выражают содержательную сторону рассматриваемого феномена.

Рассмотрев теоретические основы гражданственности, следует вывить особенности ее формирования у будущих офицеров в специфической образовательной среде военного вуза.

Такими особенностями будут:

- государственный заказ на подготовку офицерских кадров в военных вузах, в рамках которого формирование гражданственности рассматривается как государственная задача и обеспечивается всей системой военного образования, что придает ему целенаправленность и организованность;

- специфика образовательной среды военного вуза, основанная на этатизме и министералитете, дисциплине, субординационных отношениях, жесткой регламентации обучения и воспитания, всего уклада жизни, что с одной стороны, повышает организованность и плановость процесса формирования гражданственности, а с другой стороны ограничивает развитие гражданской активности, инициативы;

- усложнение и интенсификация военной службы, что выражается в решении специфических задач, которые решают военнослужащие в гражданском обществе, что предполагает формирование навыков и умений взаимодействия с гражданским обществом в целом, гражданскими структурами управления и гражданами, в частности;

- формирование гражданственности будущих офицеров военного вуза в рамках военно-политической работы, организуемой в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими ее проведение по основным направлениям (военно-патриотическое, правовое воспитание, культурно-досуговая работа).

Определив особенности формирования гражданской ответственности будущих офицеров военном вузе, построим педагогическую модель данного процесса, определив ее основные блоки (рисунок 1).

В целевом блоке определены цель (формирование гражданской ответственности будущих офицеров военного вуза) и основные задачи (становление взглядов, убеждений по вопросам гражданского общества; формирование гражданской ответственности через утверждение основополагающих мировоззренческих ценностей: государственности, патриотизма, верности служебному долгу, законопослушности; развитие навыков гражданского поведения; выработка умений и привычек общения и взаимодействия в сфере гражданского общества).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ развития положительной мотивации будущих офицеров военного вуза к интерпретации гражданственности как личностного мировоззренческого феномена; развитие основных компонентов гражданской ответственности будущих офицеров с использованием различных форм, методов, средств целенаправленного воздействия; выборочное и дифференцированное использование специфики военного вуза, направленной на повышение эффективности работы по формированию гражданственности будущих офицеров; активизация потенциала практико-ориентированных мероприятий вне военного вуза, перформированию гражданственности обучающихся в военном вузе

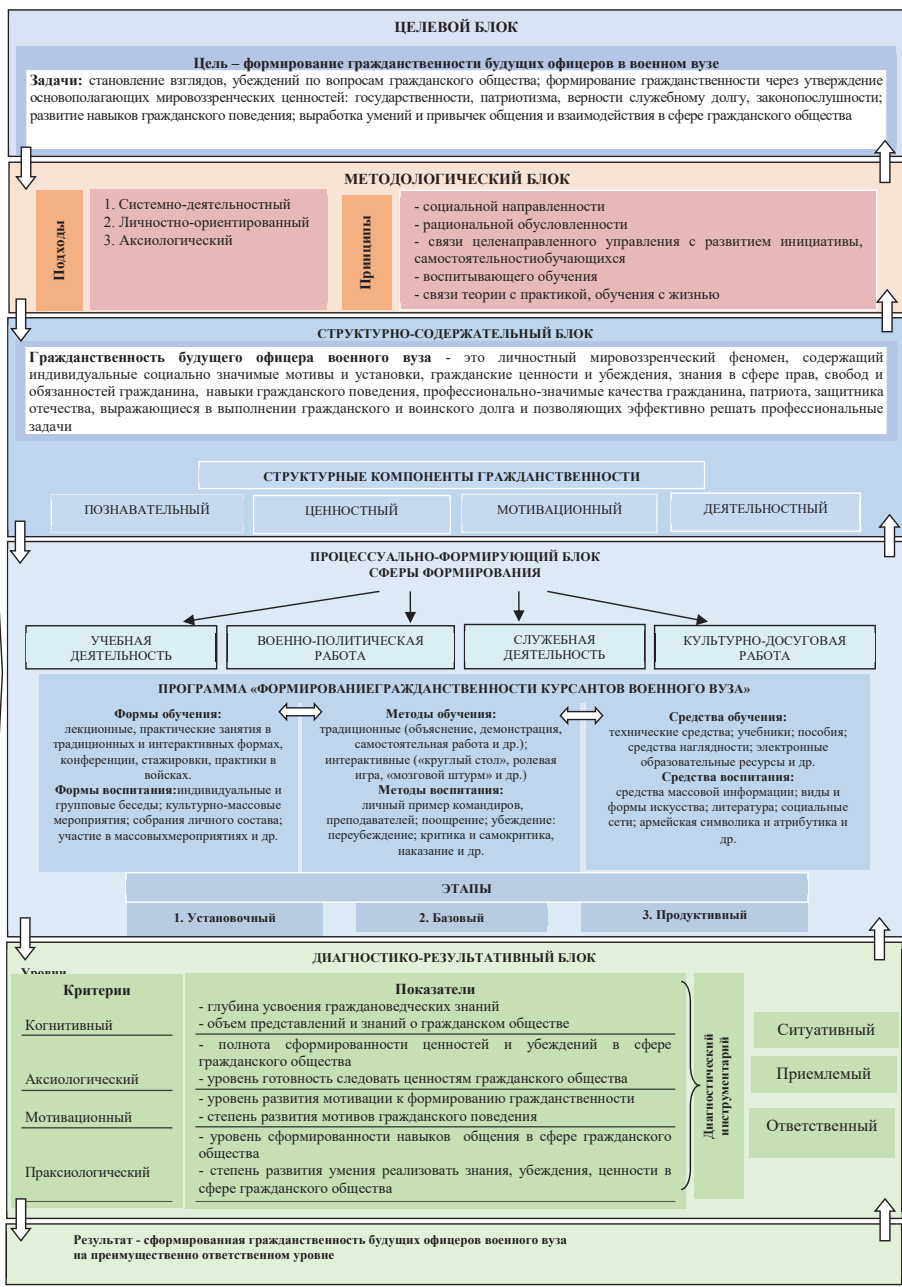


Рисунок 1 – Модель формирования гражданственности будущих офицеров в образовательном процессе вуза

Методологический блок модели представлен методологическими подходами (системно-деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический), принципами (социальной направленности, рациональной обусловленности, связи целенаправленного управления с развитием инициативы, самостоятельности обучающихся, воспитывающего обучения, связи теории с практикой).

В структурно-содержательном блоке рассмотрены определение самого понятия и структура гражданственности будущих офицеров военного вуза с содержательным наполнением каждого из ее компонентов: познавательный (знание и познание прав, обязанностей, свобод гражданина и гражданского общества), ценностный (формирование ценностей и убеждений гражданина, патриота, защитника отечества), мотивационный (мотивы и мотивационные установки на усвоение знаний, убеждений, ценностей в сфере гражданского общества), деятельностный (привитие навыков и умений взаимодействия с гражданами и гражданским обществом).

В процессуально-формирующем блоке раскрыты: этапы развития гражданственности будущих офицеров в военном вузе (установочный, базовый, продуктивный); сферы формирования (учебная деятельность, военно-политическая работа, служебная деятельность, культурно-досуговая работа); формы, методы и средства, применяемые в исследуемом процессе.

Диагностико-результативный блок включает критерии и их показатели: когнитивный, аксиологический, мотивационный, праксиологический; уровни ситуативный (низкий), приемлемый (средний), ответственный (высокий); результат - сформированная гражданственность будущих офицеров военного вуза на ответственном (высоком) уровне.

Особо следует остановиться на педагогических условиях, которые существенно повышают эффективность и качество процесса формирования гражданственности будущих офицеров в военном вузе и способствуют развитию его основных компонентов.

Таковыми педагогическими условиями будут:

- развитие положительной мотивации будущих офицеров военного вуза к интериоризации гражданственности как личностного мировоззренческого феномена;

- развитие основных компонентов гражданственности будущих офицеров с использованием форм, методов, средств целенаправленного воздействия в рамках реализации авторской программы «Формирование гражданственности курсантов военного вуза»;

- выборочное и дифференцированное использование специфики военного вуза, направленной на повышение эффективности работы по формированию гражданственности будущих офицеров;

- активизация потенциала практико-ориентированных мероприятий вне военного вуза по формированию гражданственности (участие в парадах, патриотических акциях (возложение венков, шествие «Бессмертный полк», конференциях, научных конкурсах, олимпиадах гражданско-патриотической направленности и др.), направленных на актуализацию развития основных компонентов гражданственности.

Проверить эффективность модели и педагогических условий возможно при проведении опытно-экспериментальной работы в военном вузе, которая включает констатирующий и формирующий этапы в рамках педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент можно определить «как преднамеренное внесение изменений в педагогический процесс, глубокий качественный анализ и количественное измерение результатов изменения процесса» [12, с. 58] и это предполагает определенный алгоритм действий. Необходимо сформулировать основные задачи педагогического эксперимента: выявить и внедрить в образовательный процесс вуза педагогические условия; реализовать в образовательном процессе вуза модель формирования гражданственности; сформулировать критерии и их показатели; определить уровни сформированности гражданственности у обучающихся до и после внедрения модели в образовательный процесс; выявить недостатки в организации данной работы, определить пути их устранения и, при необходимости, провести корректировку процесса формирования гражданственности будущих офицеров в военном вузе.

В соответствии с выявленными компонентами гражданственности, определяются и основные критерии (их показатели) по содержательному аспекту, которые выражают уровень его сформированности (табл. 1).

При выделении критериев сформированности гражданственности нами были использованы разработки ученых силовых ведомств (А.В. Барabanщиков, В.В. Головченко, П.Н. Городов, И. В. Зубов и др.).

Выделив критерии, можно, исходя из их показателей, определить *уровни* сформированности гражданственности будущих офицеров военного вуза.

Первый уровень – ситуативный (низкий): в основном это восприятие гражданственности на чувственном уровне, эмоции доминируют; знания о феномене не систематизированы, размыты; социальные ценности гражданского общества не сформированы; мотивы на становление гражданских качеств неопределенные; гражданские убеждения не выражены; гражданская позиция, реализуемая через навыки, умения и действия, отсутствует.

Второй уровень – приемлемый (средний): знания в общем плане усвоены, однако есть отдельные недостатки; убеждения и ценности в целом сформированы; мотивы сформированы не в полном объеме; действия, навыки и умения в целом реализуются в профессиональной деятельности, однако, периодически наблюдаются ситуативные отклонения.

Третий уровень – ответственный (высокий): знания о феномене гражданственности сформированы в полном объеме и соответствуют предъявляемым требованиям; убеждения и ценности устойчивы; мотивы на усвоение ценностей гражданского общества сформированы на достаточном уровне и стабильны; навыки и умения устойчивы и реализуются в профессиональной деятельности; рационально-логическая сфера доминирует.

Таблица 1 – Критерии сформированности гражданственности будущих офицеров и их показатели

Критерии	Показатели сформированности гражданственности
Когнитивный	<i>полнота усвоенных</i> правовых, социально-гуманитарных, нравственных, профессиональных знаний <i>качество усвоенных</i> правовых, социально-гуманитарных, нравственных, профессиональных знаний
Аксиологический	<i>глубина осознания</i> ценностей гражданского общества в правовой, нравственной, социально-гуманитарной, профессиональной сферах <i>качество усвоения</i> ценностей гражданского общества в правовой, нравственной, социальной, профессиональной сферах
Мотивационный	<i>мотивы осознания</i> значимости сформированной гражданственности для гражданского общества и военно-профессиональной деятельности <i>мотивационные установки</i> к выполнению гражданского и профессионального (военного) долга как защитника отечества
Праксиологический	<i>направленность действий</i> на военно-профессиональную деятельность как защитника отечества, нравственное поведение и поступки, реализацию себя в сфере гражданского общества, соблюдение норм права во всех сферах деятельности <i>реализация навыков и умений</i> в военно-профессиональной деятельности, нравственном поведении, сфере гражданского общества, правовых отношениях

Констатирующий эксперимент выявляет исходные уровни сформированности гражданственности у обучающихся контрольных и экспериментальных групп в военном вузе по определенным методикам: экспертных оценок (командиров, начальников, педагогов, психологов), тестирования, анкетирования, результатов промежуточной аттестации по социально-гуманитарным дисциплинам, самооценок курсантов. Результаты опытно-экспериментальной работы на этом этапе работы позволяют утверждать, что уровень сформированности гражданственности у обучающихся контрольной и экспериментальной групп является примерно одинаковым и статистически однородным, что дает основание говорить о «чистоте» педагогического эксперимента.

Формирующий этап эксперимента предполагает внедрение в экспериментальной группемодели и педагогических условий, использование в рамках авторской программы «Формирование гражданственности курсантов военного вуза» интерактивных форм, методов, средств развития гражданственности в образовательном процессе военного вуза.

Таковыми основными технологиями будут:

- а) методы и приемы обучения:

- наглядный, объяснительно-иллюстративный, информационно-коммуникационный, проблемный, группового обсуждения, контекстный, учебной дискуссии, кейс-метод, практикум, учебное моделирование реальных действий, анализ практической деятельности, создание ситуации успеха, самостоятельной подготовки, информационного ресурса и др.;

б) методы и приемы воспитания:

- беседа, убеждения и переубеждения, приучения и отучения, педагогического требования, критики и самокритики, примера, поощрения и наказания, перспективных линий, метод «взрыва» и др.;

в) формы обучения и воспитания:

- учебно-воспитательные плановые (лекции, практические, семинарские занятия, индивидуальные, групповые беседы и т.п.);

- интерактивные (ролевая игра, мастер-класс, «мозговой штурм», деловые игры, вариативные воспитательные практики, тренинги, анализ конкретной практической ситуации, тактико-специальные занятия, собрания, организация соревнования, конференции, использование средств массовой информации, тематические вечера, совещания, показ и обсуждение видеоматериалов и др.);

г) средства обучения и воспитания:

- материальные (учебники, мультимедийные технологии, учебно-методические пособия, наглядные пособия и т.п.);

- практически-познавательные (профессионально-ориентированные ситуации, контекстные упражнения, познавательно-поисковые задачи и т.п.)

д) специфические (дополнительные) средства, характерные для военных вузов:

- обязательная аудиторная самостоятельная подготовка обучаемых;
- дисциплинарная практика, стимулирующую учебу и служебные отношения;
- постоянный контроль учебы и службы командами, начальниками, профессорско-преподавательским составом;

- стажировки и практики в воинских частях и подразделениях и др.

Для диагностики основных компонентов гражданственности будущих офицеров, обучающихся в военном вузе, используются методики, представленные в таблице 2.

Анализ результатов статистической обработки данных, полученных в ходе эксперимента, позволяет сделать вывод о том, что они являются достоверными. До эксперимента контрольная и экспериментальные группы принадлежали к одной генеральной совокупности и различия в стартовых показателях были несущественными. По завершении эксперимента контрольная и экспериментальные группы принадлежат уже к разным генеральным совокупностям, то есть выявлены существенные различия. Полученные на формирующем этапе эксперимента данные свидетельствуют о повышении эффективности формирования гражданственности будущих офицеров экспериментальных групп, что свидетельствует об эффективности внедренной модели и выявленных педагогических условий.

Таблица 2 – Диагностические методики измерения компонентов гражданственности будущих офицеров военного вуза

Компоненты	Диагностические методики
Познавательный	Тест на мышление и креативность (Дж. Брунер), тест «Диагностика осмысления» (М. М. Геворкян). Методика «Интеллектуальная лабильность» (в модификации С. Н. Костроминой).
Ценностный	Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич). Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова)
Мотивационный	Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана), методика «Смысложизненные ориентации» (адаптация Д. А. Леонтьева)
Деятельностный	Методика диагностики направленности личности (Б. Баас). Тест-опросник (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк).

Исходя из сформулированных выше положений сформулируем следующие основные направления формирования гражданственности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

Во-первых, становление профессионального мировоззрения будущего офицера военного вуза, определение смысла жизни, ценностного отношения к окружающим и себе является основой его гражданственности. Формирование гражданственности строится на определённой совокупности мировоззренческих идеалов, убеждений, ценностей.

Мировоззренческие ценности должны стать системообразующим фактором воспитания каждого курсанта как гражданина Отечества. Человек – абсолютная ценность, высшая субстанция, «мера всех вещей» и от его гражданской позиции зависит судьба и будущее отечества. Это общее понятие необходимо превратить в реальные жизненные ориентиры каждого курсанта. Прежде всего, самому педагогу необходимо уяснить педагогический смысл этого понятия, что поможет правильно выбрать направления и формы работы с обучающимися (проблемные семинары, обсуждения литературных источников и т.д.). Для этого необходимо использовать мировоззренческий потенциал социально-гуманитарных дисциплин. Большое значение имеет систематический показ роли личности в развитии современного гражданского общества. Ознакомление с научными достижениями и открытиями отечественных учёных, государственных деятелей способствует формированию у будущих офицеров нравственного идеала, воспитанию у них гражданских качеств и чувств.

Гуманитарные знания как совокупность всех знаний о человеке, обществе, их взаимоотношений с природой представляют собой важнейший источник целенаправленного формирования гражданина, его взглядов, убеждений и идеалов. Среди гуманитарных предметов важная роль в формировании качеств гражданственности принадлежит дисциплине «История отечества», которая, в известной мере, является комплексным предметом, включающим элементы обществоведения, демографии, права, экономики. Она создаёт фактологическую базу для понимания сущности гражданского общества. В целом

же все гуманитарные дисциплины формируют основы гражданственности будущего офицера.

Во-вторых, важным направлением формирования гражданственности будущих офицеров является знание и понимание ими законов государства, раскрытие объективной необходимости их выполнения.

Это предполагает: понимать сущность, характер и взаимодействие правовых явлений; знать основные юридические вопросы, определяющих конкретную область предстоящей деятельности выпускника, их взаимосвязь в целостной системе знаний и значение для реализации прав и обязанностей в профессиональной деятельности; осознавать безусловный приоритет в служебной деятельности таких ценностей как права, свободы и законные интересы граждан, законность и дисциплина; уметь толковать и применять законы и другие нормативные правовые акты, юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; уметь принимать правовые решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом. Решение этих задач способствует развитию потребности в гражданских действиях. Осуществляется это через участие будущих офицеров в различных видах правовой деятельности, в том числе и в чрезвычайных ситуациях, экстремальных условиях.

В-третьих, приобщение будущих офицеров к культуре своего отечества, народа, формирование потребности в высоких духовных ценностях – ещё одно направление формирования гражданственности. Решение этой задачи осуществляется через различные виды и формы как учебной, так и внеучебной деятельности, но прежде всего через содержание учебного материала с акцентом на тот огромный вклад, который внесли отечественные учёные, деятели науки в развитие мировой культуры. Культура – великое богатство, накопленное человечеством в сфере духовной и материальной жизни людей, высшее проявление творческих сил и способностей человека. Становление человека как гражданина должно быть культуросообразным. Педагог должен помочь курсантам понять роль и значение отечественной культуры в развитии мировой. При этом надо иметь в виду, что одна из главных особенностей русской национальной культуры – её высокая духовность, соборность.

В-четвертых, становление и развитие гражданственности невозможно без усвоения норм морали каждым обучающимся (честь, долг, справедливость, взаимопонимание, терпимость и т.д.), что способствует формированию гражданской зрелости, глубокого уважения к нравственным ценностям правового государства, чувства профессионального долга, норм профессиональной этики, высоких моральных качеств и психологической устойчивости, негативного отношения к девиантному поведению. Это направление отражает необходимость формирования качеств гражданственности, выражающих стремление к справедливости, толерантности, честности, характеризует гражданскую позицию личности, без которой не может быть подлинного гражданина и патриота своей страны.

В-пятых, развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и регуляции в поведении, чувства собственного достоинства, самоуважения – ещё одно направление становления гражданина. Решение этой

задачи направлено на формирование чувства свободы, гражданского и человеческого достоинства личности. К сожалению, понятие свободы зачастую ассоциируется со свободой предпринимательства, а часто вседозволенности, чувством некоторой освобожденности от выполнения прав и обязанностей гражданина, от выполнения законов и правовых установлений государства, что недопустимо для будущих офицеров.

В-шестых, умение осуществлять свою военно-профессиональную деятельность во взаимодействии с представителями государственных органов, органов местного самоуправления, общественных объединений, с трудовыми коллективами, муниципальными органами власти, со средствами массовой информации, иметь навыки профессионального общения с различными категориями граждан – важное направление в формировании гражданственности. Это предполагает в сложных, чрезвычайных условиях, экстремальных ситуациях, связанных с выполнением служебных обязанностей, принимать правильные решения, организовывать собственную деятельность и работу исполнителей на основе уважения и взаимопонимания, строгого соблюдения законности.

В-седьмых, воспитание трудолюбия, развитие потребности в общественно-необходимом труде – составная задача общей системы формирования гражданина в вузе. Воинская служба – это разновидность труда. Человек трудиться не только для того, чтобы заработать, но и потому, что он социально ориентированный человек, так как именно сознательное отношение к труду отличает его от животного, наиболее естественно выражает его социальную, человеческую сущность. И эта социальная сущность наиболее ярко проявляется в воинском труде – службе по защите отечества.

Трудолюбие как качество личности обуславливает личностно-нравственное и экономически-ответственное поведение человека, что присуще гражданину. Трудолюбие есть неотъемлемый признак гражданственности. Наиболее важными свойствами гражданской направленности трудолюбия являются: осознание труда как условия развития человека и общества, как основного средства в достижении жизненного успеха; понимание своих трудовых прав и обязанностей как человека и гражданина; уважение к людям труда; проявление честности, порядочности, ответственности.

Таким образом, гражданственность рассматривается нами как единство познавательного, ценностного, мотивационного и деятельностного компонентов, что позволяет раскрыть данное понятие с мировоззренческих позиций как личностный феномен, формирование которого у будущих офицеров осуществляется в образовательном процессе военного вуза, что, однако, не всегда реализуется в силу как объективных, так и субъективных причин, и факторов.

Рассмотренные положения формирования гражданственности будущих офицеров военного вуза в целом способствуют повышению качества и эффективности работы по становлению и развитию исследуемого личностного мировоззренческого феномена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон РФ от 29.12.2012 N 273-ФЗ // «Собрание законодательства РФ». – 31.12.2012. – N 53 (ч. 1). – ст. 7598.
2. Липчанская М.А. Участие граждан Российской Федерации в управлении делами государства: дис. ... д-ра юрид. наук /М. А. Липчанская. – Москва, 2012. – 474 с.
3. Платон. Государство / Платон // Собрание сочинений: в 4 т.: пер. с древнегреч. / Платон; под общ. ред.: В. Ф. Асмус, А. Ф. Лосев (пер.), Тахо-Годи А. А. (пер.). – Москва : Мысль, 1993. – Т. 2. – 528 с.
4. Гладких В. В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: системно-деятельностный подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Гладких. – Тамбов, 2011. – 43 с.
5. Яруллин И.Ф. Формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. / И.Ф. Яруллин. – Москва, 2000. – 46 с.
6. Тимофеев А. И. Педагогические условия формирования гражданской ответственности курсантов военного вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук / А. И. Тимофеев. – Новосибирск, 2013. – 194.
7. Савельев В. К. Гражданское воспитание курсантов как фактор обеспечения национальной безопасности России :автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. К. Савельев. – Кемерово: Кемеров. гос. ун-т, 2004. – 22 с.
8. Лопуха Т. Л. Совершенствование гражданского воспитания курсантов военных вузов :автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Л. Лопуха. – Москва: Моск. гуманитар. пед. ин-т, 2011. – 28 с.
9. Ильюх М. П. Формирование гражданской позиции курсантов авиационных вузов средствами воинских традиций :автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. П. Ильюх. – Карачаевск: Карачаево-Черкес. гос. ун-т, 2017. – 26 с.
10. Зубов И. В. Формирование гражданской ответственности будущих спасателей в образовательном процессе ведомственного вуза МЧС России : монография / И. В. Зубов, В.С. Остапенко. Воронеж. гос. ун-т инж. технол. – Воронеж : ВГУИТ, 2014. – 244 с.
11. О военной доктрине Российской Федерации: Указ Президента РФ от 5 февраля 2010 г. № 146.
12. Педагогика: современная энциклопедия/ под общ. ред. А.П. Астахова. – Москва: Современная школа, 2010. – 722 с.

УДК 355.232.6"1917-1922"

2.13 ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОМАНДНЫХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1917-1922 ГГ.)

Просветова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Сафонова Алла Владимировна, кандидат исторических наук, доцент
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)
E-mail: vauuy@mail.ru, safalla23@gmail.com

Аннотация: в статье анализируется отечественный историко-педагогический опыт подготовки командных кадров, организации и содержания высшего военного образования в начальный период педагогических реформ, обусловленных новым типом общественно-государственной системы, а также новой методологией – диалектическим материализмом.

Ключевые слова: высшее военное образование, подготовка военных кадров, организация и содержание образовательного процесса, педагогические реформы.

Модернизация российского высшего военного профессионального образования ориентирована на качественную подготовку офицеров, отвечающую современным параметрам служебно-боевой деятельности, на активное применение новейших образцов вооружения и военной техники, использование информационных технологий для обеспечения военной безопасности и обороны государства. Положения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам военнослужащих определяют деятельность военных вузов в реализации основных профессиональных образовательных программ, самостоятельно разрабатываемых с учетом требований к подготовке военных кадров по соответствующему направлению.

Решение первостепенных задач военного строительства Вооруженных Сил РФ невозможно без обновления организации и содержания военно-профессионального образования. Оно обусловлено социально-экономическим состоянием государства, развитием научно-технического прогресса, потребностью кадрового состава, новыми способами и методами вооруженной борьбы, совершенствованием военной техники, а поэтому претерпевает систематические изменения, аккумулируя различные научные знания.

В этой связи представляет актуальность исследование отечественного историко-педагогического опыта подготовки командных кадров в военных академиях в начальный период педагогических реформ советского государства. Проведенное исследование архивных источников 1917–1922 гг., их сравнительно-сопоставительный анализ с современными нормативными документами, регламентирующими военно-профессиональное образование, позволяет установить определенную тенденцию развития в организации и содержании профессиональной подготовки военных кадров, в частности, разработке

образовательных программ, использовании в учебном процессе новых образцов военной техники, внедрении новейших технологий и т. д.

Начав учебную и воспитательную работу в сложной революционной социально-политической обстановке, военные академии не имели возможности сразу совершенствовать систему подготовки военно-профессиональных кадров, а также способы и методы преподавания с учетом потребностей Красной армии. Академическая жизнь военных вузов функционировала в условиях многочисленных преобразований, изменявших не только личный состав руководителей (начальников и, особенно, частая смена комиссаров), но и всю систему социального воспитания красных командиров. Негативную роль сыграло отсутствие точной регламентации, вызванной объективными условиями Гражданской войны: указаний сроков обучения, самого назначения академий, места в структуре Главного управления военно-учебных заведений (ГУВУЗ), взаимоотношений с командованием и армией, разграничений функций между Начальником академии и Комиссаром и т. д.

К концу 1921 года конференции военных академий, руководившие постановкой учебного дела, показали свою несостоятельность в организации образовательного процесса. Среди профессорско-преподавательского состава не сложилось общих взглядов на обучение слушателей, многие не были знакомы с опытом Гражданской войны. Помимо случайного состава преподавателей, значительная часть которых проводила занятия по наиболее важным курсам, были те, кто не был включен в штат военных вузов, уделяя военному образованию лишь то время, которое оставалось от других занятий.

В связи с этим возникла необходимость введения штатных преподавателей таких курсов, как стратегии, тактики (общей и родов оружия), администрации, истории военного искусства, военной истории, исключая, по возможности, совместительство, кроме таких должностей, которые по своему характеру имели близкое отношение к преподавательской работе, например, работа в Военно-исторической комиссии [1]. Ряд преподавателей дореволюционного состава военных академий, а также лица, являвшиеся авторитетными в военном деле, в военных вузах не работали, занимая административные должности в тылу или на фронте. В совещательный орган управления военной академии входили как штатные, так и нештатные преподаватели и даже руководители практических работ. Соответственно решения конференций носили случайный характер и не могли способствовать выработке определенной линии поведения в учебном процессе.

К началу 1922 года наметились структурные изменения в управлении учебно-воспитательным процессом военных академий: вместо Конференции был создан Ученый совет, в состав которого вводился весь педагогический состав и представители от обучающихся; рассмотрение текущих дел возлагалось на Президиум Ученого совета, состоявшего из старших руководителей академии, учебной части и представителей от слушательского состава.

Военно-стратегический характер Первой мировой и Гражданской войн, строительство Вооруженных Сил Советской России обуславливали увеличение объема академической подготовки командного состава, что повышало требования

к овладению необходимым уровнем знаний и пересмотр объема часов преподаваемых дисциплин при жестком регламенте времени в военных вузах. Уточнение расчетов времени распространялось на аудиторную и самостоятельную работу в течение учебного года.

Постановка учебного дела в военных академиях требовала коренной переработки. Учебные планы в высших военных учебных заведениях в первые годы Советской власти были перенасыщены большим количеством предметов, например, в Военной академии РККА таких насчитывалось 28, не считая общеобразовательных курсов [1]. Подбор дисциплин осуществлялся бессистемно, их содержание не в полной мере отражало текущих потребностей военного образования. Так, военная гигиена и военная психология представляли сжатые очерки по физиологии человека; экономика войны и философия войны являлись общим рассуждением о ее значении в истории. Другие курсы читались, наоборот, чересчур подробно, особенно техника артиллерии, воздухоплавательного флота, железнодорожного дела. Для того, чтобы обеспечить потребность слушателей в получении технических сведений, их включили в соответствующие курсы Тактики и Службы Генерального Штаба.

Лекционные занятия составляли 900 академических часов в год, что являлось чрезвычайно обременительным для обучающихся. С учетом практических занятий и общеобразовательных предметов слушатели проводили в академии от 10 до 13 часов ежедневно [1]. Такой распорядок лишал их самостоятельной работы, которая предусматривала изучение классических произведений военно-научной литературы.

Учебный процесс в военных академиях осложнялся отсутствием учебников, отвечающих направленности педагогического реформирования. Вследствие затянувшегося издания учебников в Военно-хозяйственной академии в 1921 году, экзамены по истории военного искусства, по физике, по экономической географии на экономическом факультете и факультете снабжений были перенесены на следующий учебный год.

Первыми научными трудами профессорско-преподавательского состава в исследуемый период были учебные пособия в виде сборников лекций для слушателей военных вузов. После их доработки в соответствии с замечаниями и рекомендациями, полученными от офицеров штабов, войсковых частей, военных преподавателей, эти работы издавались типографским способом и служили не только учебными пособиями, но и военно-научными или военно-историческими трудами.

Объем академических знаний прочно закрепился в ряде циклов кафедр и предметов, определенных учебными планами. Распределение по факультетам и курсам происходило с учетом принципов содержания военного образования, межпредметных связей, потребностей Красной армии, связи научных достижений с применением в военно-профессиональной деятельности. Это предопределяло необходимость расширения научно-исследовательской деятельности академии на базе лабораторных разработок и практического углубления важнейших военных специальностей.

Следовало в кратчайшие сроки установить связь образования с современными условиями военного времени. Высшее военное образование требовало коренного пересмотра содержания учебных дисциплин и методов преподавания, обуславливая разработку новых учебных планов и программ, учебно-методической литературы. Например, вопросы гидротехники, в соответствии с требованиями, предъявляемыми военному инженеру в исследуемый период, были размещены по разным предметам и большей частью освещали только теоретическую сторону. Чтобы придать данному учебному курсу прикладной характер, в содержании был включен опыт минувших войн и, по окончании обучения, дипломный проект [2].

О необходимости назревших изменений в системной, фундаментальной подготовке военных специалистов высказывались представители оборонной промышленности, военные инженеры фронтов, округов и отдельных армий на партийных съездах, в военно-инженерном ведомстве [3]. Военно-профессиональные знания, полученные обучающимися в военных академиях, должны были способствовать повышению боевой готовности Красной армии, выполнению служебных и боевых задач, в частности, осуществлять руководство технической подготовкой личного состава, содержанием техники в полной боевой готовности, эксплуатацией и своевременным ремонтом, систематической проверкой состояния военного оборудования, организацией хранения и учета военного снаряжения.

Развитие военной техники и вооружения в начале 1920-х гг., а также возросшее значение гидротехнических работ в новых условиях требовали введения ряда корректив в программу курса «Геология», преподаваемого в Военно-инженерной академии. Изменения государственных границ привели к дислокации войск Красной армии в неблагоустроенных районах «безказармия», а, следовательно, к неотложности разнообразных гидротехнических мероприятий. Красная армия располагалась преимущественно по территории Белоруссии, Украины, Крыма, Кавказа, Туркестана. Именно здесь требовались крупнейшие и планомерные преобразования, например, осушительные работы в малярийных районах Закавказья и Туркестана; переустройство водоснабжения и канализации на Украине, в Крыму и Белоруссии. Эти республики были не в состоянии самостоятельно осуществить такие мероприятия.

Приспособления естественных препятствий для целей обороны приобретали большое значение, так как перед силой артиллерийского огня искусственные укрепления бетонных стен не могли устоять. Одной из первых мер в этом направлении являлось введение конкретного прикладного курса военно-гидротехнических работ в учебный план Военно-инженерной академии, создавая научную основу изучения вопросов применения техники в военном деле и подготовки технических кадров.

В начале 1920-х гг. применение гидротехники в военных целях необходимо было для следующих операций:

– для оборонительных мероприятий (затопительные работы в болотистых районах, осушение от потоков, водоснабжение передовых позиций, фортов, коммуникационных линий и т. п.);

– эксплуатации военных гидротехнических средств для улучшения санитарных условий госпиталей, лазаретов, мест расквартирования войск, быта красноармейцев в походной обстановке (на передовых позициях, в прифронтовых районах и в тылу);

– использование для военных целей существующих сооружений и объектов общегражданского назначения, например, срочное восстановление осушительных мелиоративных работ с целью улучшения снабжения фуражом Красной кавалерии; огородно-мелиоративные мероприятия, направленные на выращивание культур, использовавшихся против развития цинги среди военнослужащих, приспособление для сплавных целей и т.д.

Для того чтобы привести программу курса «Геология» в Военно-инженерной академии в соответствии с новыми требованиями военно-профессиональной деятельности и избежать субъективности по данному вопросу, был проведен ряд консультаций представителей инженерного комитета Главного военно-инженерного управления (ГВИУ) с ведущими специалистами в области минералогии, кристаллографии, геохимии: академиком А. Е. Ферсманом, ректором Ростовского государственного университета П. И. Лебедевым [3]. При переработке учебного курса преподаватели Военно-инженерной академии тщательно изучали труды видных немецких военных деятелей: генерала-лейтенанта М. Шварте, генерала А. Фрейтаг-Лорингофена, Балка, военного инженера Топфера и других, посвященных ведению крепостной войны, укреплению полевых позиций, а также применению техники в Первой мировой войне.

В результате в учебную программу были внесены следующие изменения: замена «кристаллофизики» на «микроскопический метод исследования минералов и горных пород»; исключение «тепловых свойств кристаллов», так как эти знания не представляли интереса для военных инженеров в практическом применении; введение таких тем, как «Главнейшие периоды исторической жизни Земли», «Главные районы распространения горных пород в России»; общее знакомство с геологической картой России, а также вопросы разведки и глубокого бурения, составления геологических разрезов, скальных работ и разработки карьеров, прежде не включенных ни в один из курсов Николаевской академии [3].

Организация Строевого отдела в Военно-инженерной академии для подготовки лиц высшего технического командного состава армий – руководителей инженерными работами по созданию укрепленных фронтов – потребовала введения в учебный план по Строительному искусству следующих предметов: на младшем курсе – Строительные материалы и работы, Основы строительного дела; а на старшем курсе – Строительные проекты и Основы санитарно-строительной техники [4].

Одной из задач высших военных учебных заведений являлась разработка и усовершенствование изобретений военной техники и вооружения, учитывая достижения зарубежных армий, а также подготовка научных кадров в области военных и технических наук. Развитие взрывчатых веществ и разработка новых методов работы с ними изменяли задачи подрывного дела, что требовало незамедлительных преобразований соответствующего курса подрывного дела и

взрывчатых веществ в Военно-инженерной академии. До преобразования все вопросы, касающиеся взрывчатых веществ, рассматривались в Главном артиллерийском управлении, но только с позиции их внутренних и внешних баллистических качеств, что свидетельствовало о настоятельной необходимости создания курса по подрывному делу и взрывчатым веществам, организации научных опытов и изысканий.

Несмотря на ряд политехнических направлений, подрывному делу уделялось так мало внимания, что возник вопрос о слиянии лаборатории взрывчатых веществ с подводной и минной в Военной электротехнической академии РККА и Флота [5]. В 1921 году в Советской республике не было ни одного высшего военного учебного заведения, где преподавание подрывного дела и взрывчатых веществ было бы поставлено на научно-техническую основу. Дефицит военных инженеров в этой области инициировал создание специализированных кафедр и введения соответствующего курса в систему военно-профессионального образования офицерских кадров в военных академиях.

Четкое управление и координация многомиллионной Красной армии, слаженное взаимодействие артиллерии и авиации были немислимы без использования средств связи, которые стремительно развивались в начале XX века. Изменения в организации службы связи в период Гражданской войны привели в 1919 году к оформлению объединения руководства связью в самостоятельные специальные войска [6].

В этой связи пересмотр учебной программы «Средства связи и сношений» в Военно-инженерной академии определил изменение плана и последовательности изложения учебного материала для слушателей ускоренных курсов подготовки помощников военных инженеров, в частности, к разделению технической и тактической составляющих. Техническая часть включала новейшие сведения о телеграфе, телефоне, радиотелеграфе, что составляло 12 часов учебного времени; на отдел о прожекторах и разновидностях сигнализаций, как средств чистой связи и коммуникации, отводилось 6 часов; новейшую информацию об аэропланах и аэростатах, автомобилях и броневиках в качестве разведывательных и боевых средств, а также, как средств связи и коммуникаций, – по 12 часов на каждый раздел [4]. Такой подход в изучении дисциплины давал возможность помощникам военных инженеров разбираться в новейших технических средствах, умело применять их и эксплуатировать, а, в случае необходимости, оказывать техническую помощь рациональным способом.

Группы дисциплин, составившие предметные циклы в военных академиях, устанавливались на заседании Малого академического совета. В 1922–1923 учебном году Главные руководители предметов, назначенные приказом Революционного Военного Совета Республики (РВСР) от 20.01.1921 г. № 149 находились в двойном подчинении: Начальнику Единой военной академии (ЕВА) в отношении директивных указаний и начальникам отделов ЕВА в отношении организации преподавания [7].

В Артиллерийской военной академии оформилось шесть цикловых (предметных) комиссий, в том числе: цикл физико-математических наук включал 19 дисциплин, цикл артиллерийских наук – 10, цикл прикладных технических

наук – 16 предметов, цикл технологии – 10, цикл военных наук объединял 7 предметов, а также обязательным для всех специальностей являлся цикл социально-экономических дисциплин [8]. В Военно-инженерной академии пять цикловых комиссий подразделялись на следующие группы: по военным наукам, по фортификации, по строительному искусству, по физико-математическим и механическим наукам, по социально-экономическим [9].

Объединение дисциплин происходило с учетом их специфики, образовательной подготовки обучающихся, численности и квалификации профессорско-преподавательского состава, анализа опыта работы в предыдущем учебном году. Для предметов описательного характера устанавливалась наибольшая степень концентрации, для физико-математического цикла принималась за основу длительность курса, необходимая для усвоения специфических вопросов.

В Военно-хозяйственной академии к трудностям при освоении цикла военных наук относилось отсутствие военной подготовки у большей части слушателей, которые не имели среднего военного образования до поступления в академию. Обучающиеся испытывали затруднения даже при использовании топографическими картами, что обусловило необходимость организации дополнительных репетиций, а также практических занятий по кафедре тактики, где происходило формирование умений и навыков в решении тактических задач с выделением ведущих идей курса и их связи с условиями реальной обстановки [10].

Цикл военно-хозяйственных дисциплин, в виду специальных особенностей каждого вида довольствия, был разбит на соответствующие отделы с введением практических занятий для лучшего усвоения учебного материала. Большие трудности при обучении военных административно-хозяйственных работников создавало отсутствие, в первые годы Советской власти, статистической информации действующих директив по снабжению Красной армии. Принятие большого количества распоряжений и приказов в Управлении РСФСР на протяжении нескольких лет затрудняло своевременное знакомство с изменениями в области хозяйства армии. Только в 1923 году появилась возможность приступить к постепенному изданию курсов по отдельным видам военного хозяйства [10], что улучшило качество самостоятельной работы слушателей.

В военных академиях РККА основу организации учебной деятельности определяли межпредметные связи учебных дисциплин одного цикла, в частности, тактики пехоты, конницы, артиллерии и технических войск. Их разделение исходило из практических соображений. Между тем, еще до Октябрьской революции в Николаевской академии Генерального Штаба поднимался вопрос о том, что курсы тактики родов оружия должны находиться под постоянным руководством профессора по общей тактике [1].

Таким образом, в первые годы педагогических реформ советского государства в системе высшего военного образования существенно изменялись организация и содержание обучения: перерабатывались учебные планы и программы, уточнялось их содержание, классифицировались знания, корректировались методы преподавания, определялись новые требования к

профессорско-преподавательскому составу, учитывая военно-стратегический характер войны, пути ее предотвращения, строительство и подготовку военно-профессиональных кадров, а также новые способы ведения вооруженной борьбы.

По итогам каждого учебного года проводился подробный анализ учебно-воспитательной деятельности, что позволяло оперативно корректировать учебные программы, методику преподавания, использовать опыт отечественных и зарубежных исследователей, изучать научно-технические военные изобретения, учитывая характер современной войны. Такой подход способствовал пониманию перспективных направлений военной деятельности, а, следовательно, и совершенствованию учебно-методического процесса.

Нехватка в военных академиях квалифицированных военно-педагогических кадров, имевших опыт Гражданской войны, компенсировалась регулярными консультациями с ведущими специалистами соответствующих военно-технических ведомств, а также действующими фронтовыми командирами, которые подробно составляли отзывы о службе выпускников высших военных учебных заведений, о применяемых ими знаниях, навыках и умениях, и о том, что оставалось невостребованным в военных условиях.

В виду сложного финансового положения, отсутствия в достаточной мере помещений для устройства лабораторий, соответствующих потребностям военного обучения; нехватки части реактивов, инструментов и оборудования, слушатели военных академий изучали естественные и технические науки в гражданских вузах, а различные технологические способы осваивали на производственных предприятиях в летнее время.

Низкий уровень базового знания красных командиров в военных вузах не всегда позволял прочно овладеть изучаемым материалом. Поэтому учебно-организационные вопросы технического и технологического циклов в военных академиях были направлены на совершенствование методики практических занятий. Если для усвоения таких предметов как Стратегия и Организация достаточно было лекционного курса, то для изучения Тактики только практические занятия могли сформировать умения и навыки в решении задач, делая акцент на ведущей идеи курса и ее связи с условиями реальной обстановки.

В целях совершенствования образовательного процесса каждая военная академия устанавливала собственную структуру цикловых (предметных) комиссий, которая соответствовала военно-профессиональной направленности, выделяя группы однородных дисциплин с учетом особенностей военно-педагогического процесса. Преподавание учебных дисциплин в военных вузах не могло быть стереотипным в силу научных и методических задач, соответствующих концепции развития высшего военного учебного заведения. Характер видоизменений зависел от содержания учебного курса, педагогического мастерства и квалификации преподавателя, общей подготовки слушателей.

Проведенный историко-педагогический анализ совершенствования подготовки военных командных кадров в начальный период педагогических реформ советского государства позволил выделить следующие направления: пересмотр учебных программ и методов преподавания; комплексирование учебного материала на основе межпредметных связей [11]; организация научной

деятельности; взаимодействие с государственными и ведомственными учреждениями; обновление профессорско-преподавательского состава; приведение в соответствие численности обучающихся с потребностями Красной армии.

В целом, система высшего военного образования показала свою эффективность с учетом требований и условий исследуемого периода, что предопределило тенденции ее развития в последующие периоды. Успешная реализация организационно-содержательного реформирования учебно-воспитательного процесса высшего военного образования была обусловлена, во-первых, направленностью педагогических реформ, обусловленных советским типом общественно-государственной системы; во-вторых, новой методологией реформирования всех сфер науки и практики – диалектическим материализмом, ориентирующим на учет всеобщих связей и отношений предметов, явлений окружающей действительности и сознания человека, а также учет динамического характера всех явлений, процессов окружающей действительности, обусловленных социокультурной спецификой. Соответственно, уровень должного в развитии системы военного образования определяли обусловленные новой методологией принципы: комплексности, современности, самостоятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Докладная записка военкома академии о взаимоотношениях со слушателями // Российский государственный военный архив. – Ф. 24696. – Оп. 1. – Ед. хр. 6. – 275 л.

2. Протоколы и выписки из протоколов партийных собраний и заседаний, тезисы доклада комиссии при партбюро академии // Российский государственный военный архив. – Ф. 24696. – Оп. 1. – Ед. хр. 7. – 33 л.

3. Протоколы заседаний педагогического состава академии, именные списки слушателей // Российский государственный военный архив. – Ф. 24700. – Оп. 1. – Ед. хр. 266. – 596 л.

4. Приказы по академии, временные положения об отделах и курсах академии // Российский государственный военный архив. – Ф. 24700. – Оп. 1. – Ед. хр. 231. – 110 л.

5. Приказы и приказания РВСР по академии и по войскам ЛВО // Российский государственный военный архив. – Ф. 24700. – Оп. 1. – Ед. хр. 275. – 95 л.

6. С праздником, товарищи связисты! // «Правда». – № 116(29169). – 19–22 октября 2007 г. [Электронный ресурс] // URL.: <https://kprf.ru/pravda/issues/2007/116/article-18625/> (дата обращения: 19.09.2020).

7. Приказы, выписки из приказов и приказания РВСР войскам ЛВО и по академиям // Российский государственный военный архив. – Ф. 24700. – Оп. 1. – Ед. хр. 263. – 89 л.

8. Доклады, резолюции совещаний и именные списки сотрудников учебной части академии // Российский государственный военный архив. – Ф. 24698. – Оп. 1. – Ед. хр. 124. – 323 л.

9. Протоколы заседаний и постановления комиссий по разработке учебных планов, новой схемы организации ВУЗ в связи с организацией Единой военной

академии // Российский государственный военный архив. – Ф. 24700. – Оп. 1. – Ед. хр. 248. – 93 л.

10. Протоколы предметных комиссий военно-технического факультета академии // Российский государственный военный архив. – Ф. 24702. – Оп. 1. – Ед. хр. 68. – 26 л.

11. Просветова Т.С. Социально-педагогическая сущность методов высшего военного образования в 20-е годы XX века / Т.С. Просветова // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы IX Международной научно-практической конференции (1-2 октября 2020 г.), посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне / отв. ред. Ю.Ю. Шурыгина. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2020. – С.231-234.

УДК 378.14

2.14 К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тигров Вячеслав Петрович, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой технологии и технического творчества

Негробова Людмила Юрьевна, аспирантка

Липецкий государственный педагогический университет

E-mail: tigrisandn@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются актуальность и проблемы подготовки учителей технологии на современном этапе развития общества; анализируется практика обучения студентов в системе «ВУЗ - промышленные предприятия - школа» и важность взаимодействия студентов с предприятиями региона в процессе обучения; описываются возможности применения знаний и умений, полученных в учебном процессе в работе с предприятиями, использование полученного опыта в практике работы со школьниками

Ключевые слова: учитель технологии, взаимодействие с предприятиями

На сегодняшний день объективным является то, что живя в эпоху бурного научно-технического прогресса, люди в повседневной и профессиональной деятельности активно пользуются разрабатываемыми устройствами и технологиями. И, глядя на тенденции развития современного общества, можно утверждать, что существующий тренд сохранится. Причем темпы технологизации всех сфер жизни человека будут возрастать.

В сложившихся условиях стоит ожидать и возрастание роли технической подготовки граждан, поскольку грамотное и безопасное использование любого устройства требует хорошего ориентирования в мире техники и технологий. И, несмотря на парадокс «интуитивного» освоения и применения техники многими людьми, осознанное и грамотное применение устройств, гарантирующее их сохранность жизни и здоровья человека, а также целостность самого прибора,

является жизненной необходимостью, и возможно только при наличии у человека соответствующих знаний и умений.

Другой стороной выше озвученной проблемы становится рост востребованности в обществе профессионалов с соответствующей технической подготовкой, более того, кадровый голод в отношении работников технических специальностей, обладающих необходимыми компетенциями, и способных решать технические вопросы в различных сферах жизни. Тем более, что большая часть современных школьников будет трудоустроена в сферах, требующих разного уровня технической подготовки.

Исходя из вышесказанного, с уверенностью можно утверждать, что, в связи с запросами общества и государства, с необходимостью технического обеспечения экономического развития страны и переключения экспорта страны на интеллектуально-технологическую продукцию, ключевым становится вопрос подготовки грамотных специалистов технического направления. И, учитывая всю глубину обозначенной проблемы, начало подготовки компетентных профессионалов должно начинаться с этапа школьного обучения. Осознание этого отражается, как в опыте организации школьного образования России, так и многих стран мира, где предметная область «Технология» считается одной из основных, поскольку именно она начинает знакомить ребенка с многообразием современных видов техники и технологий, прививать первые навыки грамотного пользователя, и приступает к формированию актуальных компетенций в данном направлении, востребованных в различных сферах жизни [8, 9].

В ключе вышесказанного становится понятным насколько фундаментальные задачи встают перед школьными учителями технологии, и как остро необходимо их обучение на современном уровне с учетом существующих тенденций и динамично меняющихся условий. Ведь именно учителю технологии приходится решать проблемы закладки у ребенка знаний и умений, которые в будущем станут платформой для многих повседневных навыков и формирования профессиональных качеств. Из-за чего, при подготовке будущего учителя необходимо сформировать и компетенции педагогического вектора, необходимые для работы с детьми, и технологического направления, определяющие специализацию в предметной области. Крайне важно развить способности студентов в ориентировании в современной экономической обстановке и определении текущих образовательных акцентов как в виде теоретических знаний, так и на уровне их практической реализации. Благодаря этому, в своей профессиональной деятельности учитель технологии сможет организовать обучение школьников с учетом требований тех сфер, для которых формируются знания и умения учащихся, и более того, осуществлять обучение школьников при непосредственном взаимодействии с этими сферами.

При этом педагогическая среда на всех уровнях от дошкольного до высшего и послевузовского образования сталкивается с определенными противоречиями. Ключевым из них можно считать значительный консерватизм педагогической системы, с одной стороны, и необходимость быстрого обновления не только массива знаний и умений, которые должен освоить обучающийся (студент – будущий учитель технологии, школьник – будущий специалист технической

сферы), но и методов, с помощью которых можно обеспечить их эффективное усвоение за более короткое время. Все это требует переосмысления различных аспектов современного образования, и технологическое направление здесь не становится исключением [11].

В связи с чем, задачей при подготовке будущих учителей технологии становится, как грамотное использование накопленного ранее опыта педагогической работы в рассматриваемом направлении, так и разработка и применение новых эффективных способов работы, обеспечивающих формирование компетенций, соответствующих требованиям времени.

Возникает важный вопрос, какую платформу для формирования будущих работников технической сферы должны подготовить учителя технологии при работе с детьми?

Изучая требования к специалистам, предъявляемым сегодня, мы приходим к выводу, что школьник по окончании обучения должен ориентироваться в существующих технике, технологиях и тенденции их развития; иметь представление о производственном секторе страны и своего региона; обладать компетенциями уверенного пользователя технических устройств в бытовой сфере; иметь представление об использовании современной техники в профессиональной среде, а так же о творческих способах решения возникающих технических проблем и т.д. [6, 7, 10].

Практика нашей работы при подготовке будущих учителей технологии показывает объективные трудности, возникающие в этом процессе и достижении выше озвученных задач.

Одной из них становится значительный отрыв системы подготовки будущих учителей технологии на уровне ВУЗов, а, так же, учащихся на уровне школ от реального производственного сектора.

Возникает проблема отрыва «школы от производства» по вполне объективным причинам: предприятия современного производственного сектора, в большинстве случаев, находятся в частных руках, и задачи, решаемые бизнесом крайне далеки от педагогической системы. Тем более, что в быстро меняющихся экономических условиях, производственный сектор сталкивается с дополнительными проблемами и вынужден преодолевать трудности кризиса, а это еще сильнее обостряет нежелание владельцев предприятий отвлекаться на любые вопросы, не связанные с их делом.

В результате студент, а в дальнейшем учитель технологии зачастую не знаком с реальным производством, и не обладает необходимыми навыками для преодоления этой проблемы при работе со школьниками. И при общей доступности информации (разнообразные материалы можно найти в сети Internet) учитель не сможет подробно и развернуто объяснить ученикам, что и как производится в регионе: какие виды оборудования и технологии для этого используются; что из себя представляет технологический процесс и как он организован; с какими техническими проблемами сталкивается производство и как их можно преодолеть. Как показывает практика, объяснение, не подкрепленное реальными материалами и примерами из жизни, не всегда обеспечивает желаемый результат.

Другая проблема вытекает из общего консерватизма педагогической системы, который оправдан при организации обучения с учетом национальных особенностей и устоев, сохранения культурных традиций, а так же использования методов и форм обучения, хорошо проработанных и апробированных, дающих стабильный положительный результат. Однако, при необходимости перестройки процесса обучения в меняющихся условиях, к сожалению, приводит к торможению системы и запаздыванию необходимых действий при решении принципиально новых задач. Это хорошо видно на примере использования конструирования, моделирования, технического творчества, проектной работы, применяемых при обучении детей, в том числе, в предметной области «Технология». Эти виды деятельности хорошо себя зарекомендовали и активно применяются как на уроках, так и во внеурочной и внешкольной работе и гарантируют определенные результаты [1, 2, 3, 4, 5]. Но в современных условиях, в случае их использования в общепринятом контексте, не вполне соответствуют требованиям времени по ряду важных аспектов. Так, конструирование на основе готовых наборов ограничивает возможности школьника комплектацией используемых деталей. Соответственно, занятия по конструированию, даже с использованием современных средств, например, в робототехнике, будут сталкиваться с проблемой ограниченности действий школьников и получаемых ими результатов наборов исходных комплектующих. В моделировании, где создаются уменьшенные копии существующих механизмов и агрегатов, ребенок попадает в рамки идеи копируемого прототипа, и сталкивается с той же проблемой. В проектной работе и техническом творчестве, создаваемые объекты в большей степени обладают субъективной для ребенка новизной, и, при этом, и не несут производственного потенциала.

Таким образом, подобные способы организации деятельности школьников обеспечивают формирование важных для ребенка знаний и умений, он узнает много нового для себя и создает на основе этого какой-либо продукт, получая практические умения - *Hardskills*. Это, безусловно, значимо с педагогической точки зрения, ведь целью системы образования является обучение детей. Но современные условия ставят не только задачи трансляции знаний от учителя к ученику. Сегодня необходима такая организация работы ребенка, в результате которой он сможет создать объект, обладающий определенной объективной новизной, практической значимостью и, желательно, производственным потенциалом. А это, при всей увлекательности и пользе для школьника работы по конструированию и моделированию, техническому творчеству и проектной деятельности затруднительно, поскольку их применение в традиционном формате, на определенном этапе начинает тормозить развитие потенциала обучающихся ограниченностью решаемых задач, слабой практической и социальной значимостью производимых действий и получаемых результатов.

Преодоление подобных противоречий в школьном образовании ложится на плечи педагогов. Но, что бы учитель технологии мог уверенно проектировать и осуществлять действия, направленные на решение таких сложных задач, ему необходимы навыки, которые должны закладываться при его обучении в ВУЗе, и которые невозможно сформировать и развить за один семестр или год обучения.

Поэтому развитие соответствующих компетенций у студентов – будущих учителей технологии, нужно начинать с первого года обучения, включая их отработку в виде обязательного компонента в освоение соответствующих дисциплин, а, так же, подкрепляя полученные теоретические знания практической внеаудиторной деятельностью.

Это привело нас к пониманию недостатков настоящей программы подготовки студентов профиля Технология, не учитывающей всего спектра требований к современному учителю технологии. В связи с чем, на базе кафедры Технологии и технического творчества нашего ВУЗа начата разработка и реализация алгоритма подготовки студентов с учетом выявленных недостатков и проблем (рис. 1).

Уже с первого семестра в ходе занятий студенты ориентированы не только на освоение необходимого минимума знаний и умений для успешной сдачи зачетов и экзаменов, но и на более сложную деятельность, интегрированную в различные теоретические предметы и практикумы, а, так же, во внеаудиторную работу.



Рисунок 1 - Последовательность подготовки студентов – будущих учителей технологии

Смысл подобных действий в вовлечении студентов в реальную практико-ориентированную деятельность, связанную со знакомством с современными технологиями производства, оборудованием и ассортиментом выпускаемой продукции на предприятиях региона, с поиском точек взаимодействия с реальным бизнесом, с вовлечением в эту работу школьников и многими другими аспектами. Для студентов это делает значимыми теоретические знания, получаемые на занятиях и обеспечивает накопление практического опыта, который впоследствии они могут применять в профессиональной деятельности в школе.

Каким же образом предполагается выстраивать процесс обучения студентов, и какой алгоритм при этом необходимо задействовать?

На первом этапе работы на учебных дисциплинах соответствующего направления, а, так же, в формате круглых столов, конференций и т.д. со студентами проводится аналитическая работа, где рассматриваются вопросы особенностей современного образования в предметной области Технология, его задачи и возникающие проблемы. Здесь в форме разъяснений, дискуссий, постановки и обсуждения проблемных вопросов с педагогами ВУЗа, школьными учителями, представителями предприятий выстраивается цепь задач, на которые должен ориентироваться учитель технологии, начиная с создания мотивации учащихся при освоении дисциплины, профориентации и заканчивая формированием компетенций, необходимых для сотрудничества с бизнесом и решения технических проблем методами изобретательской деятельности. Таким образом, мы добиваемся у студентов понимания взаимосвязи обстановки в экономике, промышленности и обществе с целями, встающими перед педагогической системой и спектра проблем, которые должен уметь решать педагог, оперативно реагируя на меняющиеся условия.

Определение круга задач, встающих перед учителем технологии влечет за собой и определение спектра возможностей, реализация которых позволит приобрести нужные умения и опыт. Причем, для того чтобы не создавать в сознании студентов разрыв между постановкой проблем и их решением, работа в этом направлении начинается с первого семестра обучения, для чего нами был выбран формат работы «групп по интересам».

Группа по интересам в нашем случае это малая группа из 3-5 человек, объединенных решением одной проблемы. В каждую группу студенты объединяются произвольно, «по желанию», в зависимости, от комфорта взаимодействия при общении обучающихся между собой, и может корректироваться как до начала работы, так и в ее процессе в зависимости от пожеланий студентов при работе над какой-либо темой.

Для продуктивной деятельности на данном этапе после формирования объединений обучающихся, проводится фронтальная работа, в ходе которой им предлагается следующая последовательность действий: поиск технического объекта для дальнейшей работы (технология, оборудование, выпускаемая продукция) – поиск предприятия региона, на котором представлен выбранный объект – анализ технических проблем, связанных с объектом (дороговизна и сложность технологии, частая смена деталей и др.) – освоение студентами знаний и умений, необходимых для решения технической проблемы – работа по

усовершенствованию объекта (рис.1). И после разъяснения данного алгоритма и определения роли каждого этапа, группы включаются в работу.

Начинается деятельность со свободного информационного поиска в сети INTERNET, где студенты анализируют современные технологии и средства производства, а, так же, знакомятся с производимой продукцией. В ходе этой работы обучающиеся расширяют и углубляют знания, получаемые ими на изучаемых учебных предметах, наполняя их примерами. Итогом произведенных действий по информационному поиску становится выбор наиболее заинтересовавшего всех объекта: технологического процесса, его материального обеспечения (оборудования) и результатов производства (продукции).

Следующим элементом работы становится анализ региональных производств, и подбор того, где представлен выбранный ранее объект. Здесь важным аспектом будет знакомство со спектром региональных производственных площадок, их технологиями и производимой продукцией.

После того, как студенты остановили свой выбор на конкретном производственном объекте, они анализируют существующие производственные проблемы, с которыми сталкивается предприятие, например, необходимость частой замены комплектующих деталей, длительность технологических операций, дороговизну производственного процесса и т.д., для последующих поисков путей усовершенствования средств производства и устранения найденных недостатков. На этом этапе важными приобретениями студентов становятся способность видеть недостатки существующих производственных объектов и осознание того, что любая технология, любое устройство обладают потенциалом для их дальнейшего усовершенствования; а, так же то, что каждый человек, обладающий необходимыми знаниями и мотивацией, может их увидеть.

Параллельно поиску объекта для дальнейшей работы и анализу его недостатков, требующих устранения, студенты обучаются методам усовершенствования устройств, то есть фактически, основам изобретательской деятельности, так, чтобы выбрав предмет и обнаружив его недостатки, обучающиеся уже обладали инструментарием для их устранения. Такими методами становятся теория решения изобретательских задач, поиск аналогов, мозговой штурм. Помимо освоения методов изобретательства, студенты обучаются основам компьютерной графики, необходимой для выполнения чертежей совершенствуемого устройства, а так же, работе на станке для лазерной резки и 3d принтере, что позволит впоследствии выполнить макетирование разработанного устройства.

Еще одним важным аспектом, затрагиваемым при усовершенствовании выбранных технических объектов, становится освоение студентами информации об интеллектуальной собственности и аспектах ее защиты. Подробная теоретическая информация прорабатывается в ходе изучения учебной дисциплины «Основы патентования», а применить ее на практике участники «групп по интересам» могут после окончания разработки собственных объектов, оформив и подав заявки на патенты на совершенные изобретения.

В результате, к концу данного периода работы, члены каждой группы выбирают заинтересовавший их объект и приобретают знания и умения,

необходимые для усовершенствования технического устройства, что является необходимой платформой для последующих действий - выработки идей по улучшению объекта и их воплощению в чертежах и макете, а в дальнейшем – для подготовки заявки на получение патента на разработанное устройство.

Однако осуществленные действия и их результат становятся не окончательным итогом всей работы, а лишь ступенькой к следующему этапу, в ходе которого налаживается связь с производственным сектором, то есть с этого момента начинается реализация следующей части алгоритма организации деятельности студентов – налаживание взаимодействия с предприятиями.

Здесь основная цель – выведение студентов из «мягких условий» ВУЗа на площадки реального производства, где не только задействованы те технологии, о которых говорилось на занятиях, и решаются важные для людей вопросы трудоустройства и заработка, но и создаются условия для участия студентов в решении конкретных производственных проблем.

Ключевым аспектом этого периода является организация взаимосвязи каждой из групп с тем предприятием, на основе технологий которого были осуществлены действия предыдущего периода. Здесь главной проблемой, требующей преодоления, становится слабая заинтересованность бизнеса в сотрудничестве с педагогической системой, из-за чего руководителя налаженного производства необходимо заинтересовать взаимовыгодной совместной работой со студентами.

Для решения этой задачи все группы студентов задействуются в поиске и анализе финансово-экономических механизмов стимулирования развития производственных структур. На этой стадии студенты получают информацию о работах фондов по содействию развития малого и среднего бизнеса и выделении ими грантов и субсидий на внедрение инновационных идей в производство, и осуществляют информационный поиск актуальных на текущий момент программ помощи производственным предприятиям. Результатом данного периода работы должен стать пакет предложений для выбранного предприятия, включающий как идеи по усовершенствованию производства (то есть, инновационный компонент), так и программу по получению субсидии или гранта на внедрение инновации в производство (мотивирующий финансовый компонент).

В результате подобной деятельности студенты осознают важность экономической составляющей приобретенных ими знаний, формируют компетенции, необходимые для взаимодействия с владельцами предприятия и мотивирования их в вопросах сотрудничества на площадках реального производства, взаимодействуя со сферой, для которой и начнут готовить школьников - будущих технических специалистов.

Следующая часть алгоритма запускается в дальнейшем при освоении студентами дисциплин педагогического блока и включении их в педагогическую деятельность, где приобретенные знания и умения могут быть реализованы при работе со школьниками.

На этом этапе деятельность студентов предусматривает взаимодействие их с детьми, и возможность организовать работу школьников по тому пути, который каждый студент уже прошел сам.

Фактически вовлекаемые в процесс школьники обучаются по тому же алгоритму, что и студенты ранее: знакомятся с производством, изучают изобретательские методы и решают творческие задачи, участвуют во взаимодействии с бизнесом, и т.д. А студенты в этот период осваивают способы взаимодействия с основными участниками школьного педагогического процесса - с учениками и их родителями, учителями технологии, и в результате приобретают педагогические компетенции.

Для продуктивной и полезной для всех участников работы на этом этапе алгоритм предусматривает создание функциональной системы, включающей следующие компоненты. Первым из них являются студенты и педагоги ВУЗа, вторым ученики и учителя технологии школ, а, так же, родители учеников, третьим – производственные предприятия. И многосторонний процесс взаимодействия всех участников процесса предполагает, что каждый из них получит определенную пользу. Учитель школы сможет организовать интересную для школьников работу в рамках уроков и проектной деятельности; ученики - освоить умения изобретательской деятельности; студенты – применить на практике работы с детьми ранее полученные знания и умения и т.д.

Деятельность каждого студента на этом этапе организована таким образом, что он при непосредственном участии педагогов ВУЗа, взаимодействует с учителем технологии, школьниками, родителями учеников. В рамках педагогических практик студент не только проводит положенный минимум уроков, но и участвует в организации проектной деятельности учеников, где и возможна реализация вышеописанных задач. Наиболее удобный для этого формат взаимодействия - создание мобильных творческих групп, объединяющих всех непосредственных участников, то есть учеников и учителей школ, студентов и преподавателей ВУЗа. Такая форма организации дает всем необходимую свободу действия, позволяет студентам реализовать необходимые задачи и приобрести профессиональные умения, организуя творческую деятельность учащихся, не замыкающуюся в рамках класса или школы, а выводящую ученика на более высокий уровень, и, делая ее результаты, объективно новыми и общественно значимыми.

Проводимая нами работа по организации деятельности студентов, включающая вышеописанную последовательность этапов дает положительные результаты, среди которых мы можем назвать стабильный интерес, проявляемый студентами к процессу обучения, их участие в изобретательстве и взаимодействии с производственным сектором, подкрепленное фактами получения субсидий и грантов предприятиями на внедрение инновационной продукции; регулярное представление материалов по разработанным устройствам на конкурсы и выставки, оформление патентов в соавторстве с педагогами и школьниками.

Таким образом, предлагаемый нами алгоритм организации действий студентов, реализует ряд важных задач, охватывая все время их обучения в ВУЗе, объединяя единой целью знания и умения различных учебных дисциплин и наполняя их практической значимостью, формируя понимание в необходимости активного использования при обучении школьников потенциала производственного сектора региона, позволяя вывести деятельность студентов за

рамки материалов учебных дисциплин и пределы университета, обеспечивая расширенную практику применения полученных знаний, как в технологическом, так и в педагогическом направлении, и, тем самым, формируя у студентов компетенции, актуальные для будущего учителя технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Канер В.Ф. Проблемы технического творчества / В.А. Михайлов, Р.Б. Аминов, В.П. Гальетов, В.А. Королев, В.В. Лихолетов, А.Л. Михайлов, Е.Н. Пантюшина, Э.А. Соснин, Б.В. Шмаков. – Уфа: Аэтерна, 2016. – 180 с.

2. Качнев В.И. Техническое моделирование на занятиях в учебных мастерских / В.И. Качнев, В.К. Шпаков. – М.: Просвещение, 1968. – 200 с.

3. Каюда Г.П. Проектно-исследовательская деятельность учащихся и учителя / Г.П. Каюда // Педагогические науки. – 2006. – № 6. – С. 130-136.

4. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В.Х. Килпатрик. – Л.: Брокгауз - Ефрон, 1925. – 43 с.

5. Колотилов В.В. Техническое моделирование и конструирование / В.В. Колотилов. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.

6. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Постановление Верховного Совета СССР №13-ХІ от 12 апреля 1984 г. / КонсультантПлюс / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru

7. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 N 2227-р «Об утверждении стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» / КонсультантПлюс / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_123444.

8. Серебренников Л.Н. Состояние и тенденции развития технологического образования в зарубежных странах / Л.Н. Серебренников, К.Д. Мейер // Ярославский педагогический вестник. – 2014.- №4. Том II – С.47-54.

9. Хотунцев Ю.Л. Технологическое образование школьников в Российской Федерации и ряде зарубежных стран: Монография / Ю.Л. Хотунцев. - М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. – 199 с.

10. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» / КонсультантПлюс / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432.

11. Thayer-Bacon B.J. Redefining Work and Education in the Technological Revolution November 2019 Studies in Philosophy and Education 38(4) DOI: [10.1007/s11217-019-09649-0](https://doi.org/10.1007/s11217-019-09649-0)

2.15 НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

*Федоров Валерий Аркадьевич, доктор филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков и технологии перевода
Воронежский государственный технический университет
E-mail: vivtkmk@mail.ru*

*Ярцева Ирина Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой иностранных языков
Российский университет дружбы народов (Адлер, Россия)
E-mail: ireneyartseva@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматривается национальный менталитет как базовый компонент социально-культурной идентичности, его сущностные характеристики как основы межкультурного взаимодействия в поликультурном образовании.

Ключевые слова: национальный менталитет, межкультурное взаимодействие, поликультурное образование.

Общеизвестно, что человек, его культура, поведение и менталитет не могут существовать вне языка или без него. Будучи средством человеческого общения, он имеет социальную природу и национальный характер, что приводит к тому, что любой язык отражает некоторые особенности национального менталитета, этические и культурные ценности, а также поведенческий код определенного общества. Все это отражается в основном в лексике языка, но это происходит и в грамматике. Некоторые исследования показывают, что корреляция между культурными ценностями и грамматической системой языка менее ярка, чем корреляция между культурой и лексикой, но более значима. Одним из первых ученых, заметивших это, был Ф. Боас, который утверждал, что набор грамматических категорий в языке определяет те самые переживания, которые должны быть выражены, и язык привлекает наше внимание к тем явлениям, которые фиксируются в грамматических категориях [6]. Та же мысль была высказана позднее А. Wierzbicka, который доказал, что важнейшие для некоторых культур понятия выражаются как в лексике, так и в грамматике [5].

Лексика языка имеет тенденцию к довольно быстрому изменению по сравнению с грамматической системой, которая формируется в течение столетий, внося свой вклад в этот процесс несколькими поколениями. Поэтому грамматика языка естественно отражает особенности национального менталитета, которые также формировались в течение длительного времени и которые определяются социально-политическим фоном, а также ценностями нации.

Каждый язык имеет свой собственный номер и список грамматических категорий, поскольку он “выбирает” соответствующие им в течение длительного периода времени. Любая языковая грамматика-это наиболее глубоко

укоренившаяся и традиционная часть языковой структуры, которая долго и трудно изменяется. Поэтому экстралингвистические события оказывают определенное влияние на формирование языка. И именно грамматика наиболее точно отражает менталитет нации, потому что она ближе всего к образу мышления. Как И. В. фон Гумбольдт утверждал: "количество слов в языке показывает размер его пространства, но его грамматика дает нам понятие о внутренней организации менталитета" [5]. Именно этот знаменитый немецкий ученый ввел идею "языкового сознания нации" [4]. Концептуальные категории лежат в основе морфологических категорий языка. Они являются основными единицами, которые составляют основные атрибуты любого языка. Эти категории заложены в языковом сознании того или иного народа. Здесь мы можем говорить о языковой ментальности, которая трансформируется из национальной ментальности в язык и составляет его большую часть. Но считать эти два явления тождественными неправильно, так как национальная ментальность выражается не только в языке, но и в невербальных проявлениях. По мнению Т. М. Радбиля, языковая ментальность представляет собой "особый национальный способ представления мира через знаки, проявляющиеся в семантической системе языка" [5]. Существует фундаментальное структурное различие между русским и западноевропейским языками. Она заключается в актуализации рациональности и причинности в английском языке и иррациональности в русском менталитете. Иррациональность грамматически маркируется в русском языке безличными предложениями. В России дети обычно говорят "Игрушка сломалась" (Игрушка сломалась), что означает, что объект сделал что-то сам, и человек не виноват, тогда как в английском языке существует сильная связь между причинностью и рациональностью с человеческой волей: X заставил у сделать что-то против X сделал что-то. Таким образом, свободное употребление времен в русском дискурсе служит лингвистическим символом отказа России от чрезмерно рационалистического способа упорядочения всех событий как прошлого, так и настоящего или будущего и в частом отсутствии грамматического предмета они воспринимали способ выражения коллективной и экзистенциальной тенденции русской духовности.

Российские лингвисты регулярно обращаются к проблематике безличности. З. К. Тарланов попытался сравнить некоторые предложения (Светает-рассветает; холодно-холодно) и заметил, что безличные предложения демонстрируют прогрессивную тенденцию к объективизации [3]. Как пишет С. Г. Тер-Минасова " " причина этого может быть объяснена русским коллективным менталитетом и желанием не отвечать за поступки. Англичанин обычно берет на себя ответственность за действие, тогда как русский индивид "растворяется" в группе, природе и неизвестных силах, а действие и ответственность безличны [2].

Согласно синтаксической типологии языка, языки могут быть ориентированы на агента (например, английский) и на пациента (например, русский) [6]. В синтаксисе первой группы преобладают номинативные конструкции (субъект употребляется строго в начале), так как носители языка видят мир таким образом, когда доминирует субъект действия (мне нравится, я хочу и т. д.). Напротив, русский язык представляет собой мир, где события происходят вне воли субъекта

и не зависят от него (поэтому этот язык изобилует дательными падежными конструкциями Мне нравится, Мне хочется которые являются русскими эквивалентами приведенных выше примеров в английском языке). Этот диссонанс вызывает проблемы с использованием безличных предложений неродными носителями языка. По этой причине продуктивно включение в процесс обучения грамматике системы ценностей англоязычных людей, поскольку такие грамматические явления, как безличные и пассивные конструкции, могут быть объяснены пассивным восприятием, фатализмом и коллективизмом русского народа, тогда как отсутствие таких грамматических конструкций обусловлено доминированием ценностей активных действий, а также самоконтролем говорящих, их личной ответственностью и автономией в англоязычных культурах.

То же самое объяснение можно применить и к порядку слов в английском языке, который всегда является проблемой для русских студентов. Эта идея находит свое подтверждение в работе русского лингвиста А. А. Мельникова, который видит бессознательное и глубоко укоренившееся чувство “неструктурированного покоя ” в свободном порядке слов в русских предложениях (Мельникова, 2003: 117). Она считает, что русское видение иррационального и непредсказуемого мира, в котором все может случиться с человеком, ярко отражено в синтаксисе.

Еще одним примером актуализации культурных ценностей в грамматических конструкциях является повелительное наклонение. Эта категория по-разному выражена в русском и английском языках и может спровоцировать множество недоразумений. Давайте рассмотрим несколько примеров. В русском языке такие знаки, как “Вход запрещен!» (=Вход запрещен!), «Не курить!» (=Здесь нельзя курить!), «Ходить по газонам строго воспрещается!»(=Ходить по траве запрещено!) прием. выглядят как команды и кажутся носителям английского языка довольно грубыми. Таким образом, это проблема для них, чтобы использовать их, но проблема не лингвистическая – это культурная.

Причина непонимания кроется в том, что в англоязычных обществах индивидуальная автономия играет большую роль среди культурных ценностей. И никто не может навязать свою волю другим людям. В англоязычных культурах такого рода знаки находятся в форме описаний, а не порядка. Они не содержат таких слов, как запрещено, нельзя, запрещено (так как они связаны с некоторым контролем над личностью): нет места для курения. Спасибо Вам за то, что вы не курите! и т.д. И только сам индивид может решить, как вести себя в этой ситуации. Слово запрещать можно использовать только в том случае, если знак предупреждает о какой-то опасности, как на заправочной станции. Опасность. Курение Запрещено. В устной речи носители английского языка стараются избегать таких императивных конструкций и заменять их словами Why don't you do it?”. Когда говорящий по-русски слышит его, он, не зная правил сокрытия команды, не следует ей, предполагая, что это предложение поразмыслить и принять решение. Такая ситуация может привести к межкультурному недопониманию, поскольку представители обеих культур не получают одинаковой семантики структуры.

Еще одним наглядным доказательством необходимости обучения культуре наряду с грамматикой является система предлогов. Рассмотрим английские и русские предлоги, представляющие концептуальное пространство. Англоязычные люди воспринимают крону дерева как трехмерное пространство, поэтому положение птицы будет находиться внутри этого пространства, и поэтому используется предлог *in*, тогда как в русском языке птица находится на дереве, так как она видится сидящей на поверхности ветки. Эти примеры показывают несогласованность характеристик космических объектов, а также их актуализацию в языке в разных культурах, обусловленную этно-когнитивными аспектами смысла пространства.

Таким образом, анализ лингвокогнитивных концептов эффективен для сравнения менталитетов и культурных ценностей разных народов [1]. Анализируя лингвокогнитивные концепты, студенты учатся выявлять, воспринимать и интерпретировать понятия своей и иноязычной культуры, а также использовать полученные знания в межкультурной коммуникации.

Классифицируем типы культур по отношению к деятельности следующим образом: статичные, деятельные и переходный тип между ними — статично-деятельные культуры. Различия между этими типами выражаются в их отношении к организации деятельности: статичная культура и её представители пассивно воспринимают события, которые происходят в их жизни. Статично-деятельная культура пытается воздействовать на такие события, а в деятельных культурах сами создают и инициируют эти события. Конечно, самый яркий пример деятельной культуры — США.

Идеология жителей этой страны можно выбрать так: жизнь человека только в его руках, и она ни в коем случае не зависит от судьбы, если американец желает чего-то добиться, то он делает это в одиночку и добивается всего сам. Отношение русской культуры наоборот, ярко контрастирует с такой позицией, и это является ключевым понятием, которое определяет русскую культуру. В русском сознании судьба неотвратима, человек не властен над происходящими событиями и он не в силах изменить их, что доказывает отношение русской культуры к статичным. Английская культура, безусловно, как и американская, относится к деятельным, и значимость языка здесь трудно отрицать. Это находит яркое отражение в английском языке, в лексике и грамматике.

Здесь часто встречаются конструкции с активным, деятельным субъектом. Рассмотрим примеры:

I am thirsty. I have got to get up early tomorrow. I feel hurt. I feel offended. — Меня мучает жажда. Мне нужно рано вставать завтра. Мне больно. Мне обидно.

Без труда можно заметить активные конструкции английского языка в сравнении с пассивными русскими:

I am sick — Мне нехорошо.

This baby is teething — У этого ребенка режутся зубы.

На эту особенность английского языка обращает внимание Л. Виссон: «англичане свято верят, что нести сознательную ответственность за свои действия и, тем более, за их последствия может только сам человек. Девиз англоговорящих — Go get It! Go to it! (Давай вперед), Do It yourself! (Сделай сам!).»

Рассмотрим ещё один пример деятельной культуры в английском языке — причины, по которым англоговорящие люди поздравляют друг друга. В русской статичной культуре поздравления касаются любого приятного события, которые не зависят от человека: день рождения, 8 марта, начало отпуска, конец учебного года и т.д. В англоговорящем мире поводом для поздравления наоборот, являются личные достижения человека, и только в этом случае используется глагол "поздравлять" и его производные: congratulate, congratulation, congratulations on winning the competition. Примеры, в которых люди принимают поздравления: publishing the book, passing your exam, your promotion etc.)

Англичанин, конечно, может поздравить с рождением ребёнка, но не с днём рождения: congratulations on having a baby, happy birthday. Помимо этого, в английских поздравлениях отсутствуют пожелания, которые так ярко выражаются в русской культуре — "Счастья!" "Здоровья!" и они ограничиваются скромным — "Best wishes; lots of love; wish you all the best!"

В деятельной культуре желать человеку что-либо считается неуместным, ведь при необходимости последний добьётся всего сам. Исходя из всего этого, можно подвести итог, что англоговорящие страны и культуры являются примером деятельного типа культур, особенно, по отношению к деятельности и это находит отражение в их менталитете и языке.

Несмотря на то, что проблемы национальной идентичности, национального менталитета и национального характера широко обсуждаются в современной научной и публицистической литературе, многие вопросы остаются открытыми. Прежде всего, это касается определения понятий менталитет, менталитет, национальный характер. Исследователи отмечают их весьма расплывчатую, неясную природу, до сих пор нет общепринятого определения.

Менталитет включает в себя коллективные ценности, модели поведения и связан прежде всего с повседневной жизнью человека, с массовым, повседневным сознанием; коллективный характер, целостность сознательного и бессознательного, стабильность, консерватизм могут рассматриваться как фундаментальные характеристики менталитета (в том числе и национального).

Ещё более неопределённой является ситуация с проблемой национального характера. Осмысление этого феномена происходило на протяжении веков (сначала в рамках истории философии в трудах Вико, Гердера, Гегеля, а затем в этнологии, культурной антропологии, психологии и т. д.), но до сих пор нет единства мнений среди исследователей не только о природе этого явления, но и о самом факте его существования. Так, некоторые исследователи считают невозможным научно доказать, что любая нация имеет национальный характер.

Высказываются также сомнения в эвристической ценности этого понятия. Как отмечает И. С. Кон, термин "национальный характер" является не аналитическим, а описательным. шведский этнолог О. Лефгрен также считает, что понятия "национальный характер" и "менталитет" "вряд ли могут быть использованы как строгие термины, а скорее как фокусирующие понятия; они направляют наше внимание на те аспекты культуры, идентичности и менталитета, которые трудно вербализовать".

В целом можно отметить, что в процессе осмысления понятий "менталитет", "национальный характер" исследователи не проводят четкой границы между ними, часто используя их как тождественные.

Так, выдающийся русский философ Г. Шпет, рассматривая понятие "национальный дух", пишет: "мы узнаем его в образе, который символизирует смысл и идею народа ... "и заключает:" дух в этом смысле есть связь характерных черт поведения народа; он составляет его характер в цельности с постоянством диспозиции ".

Мы рассматриваем позицию П. И. Смирнова, который, рассматривая национальную идентичность, трактует ее как диалектическое единство двух компонентов-объективного (очевидного), состоящего из групповых норм, эволюционирующих из групповых требований и ценностей, и субъективного (латентного), являющегося продуктивным. Объективную составляющую он определяет, как национальный характер, а субъективную-как национальный менталитет, включающий мировоззрение, мышление и отношение.

Национальный менталитет, являясь базовым компонентом идентичности, оказывает существенное влияние на ее формирование, но изменения в национальной идентичности приводят к изменениям менталитета. Являясь социально-культурными явлениями, они трансформируются с изменением социальных, экономических и культурных реалий, но, на наш взгляд, национальный менталитет, представляющий собой более глубокие пласты духовной жизни людей, изменяется гораздо медленнее и выступает в качестве консервативного компонента идентичности. Но в периоды социальных кризисов происходят резкие изменения в менталитете этноса; его ценные системы, взгляды и представления радикально трансформируются.

Г. Шпет, отмечая, что «духовный образ жизни народа представляет собой переменяющую величину», писал: «духовная жизнь — человечества-это страшная фантазмагория, кошмар, но не систематическая эволюция семени, перенесенная и воспринимается по законам природы и в назначенных им терминах». Это в полной мере относится к менталитету русского народа. Так, например, после революции 1917 года в результате активной антирелигиозной пропаганды Репрессии, направленные против церкви в течение двух-трех десятилетий, в обществе резко упали религиозные ценности, выросло поколение атеистов.

В постперестроечный период с разрушением советской системы ценностей страна оказалась в ситуации ценностного вакуума. Обострился вопрос о создании новой системы ценностей с целью сохранения единства нации. Правящая элита рассматривала религию как важнейший компонент этой системы, и сегодня мы наблюдаем «религиозный ренессанс», когда религиозные ценности и нормы широко распространены. Распространяются и все более и более принимаются в общественном массовом сознании, искренне или в пользу моды.

Сравнительный анализ грамматических структур английского и русского языков показал противопоставление английского (агентно-ориентированного) и русского (пациентно-ориентированного) типов мышления и активного и пассивного отношения к действительности. Он также продемонстрировал иррациональность, грамматически отмеченную в русском языке безличными и

пассивными конструкциями, а также сильную связь причинности и рациональности с человеческой волей в английском языке. Причина этого кроется в русском коллективном менталитете и желании не отвечать за свои поступки, а также в восприятии англичанами мира, в котором они лично отвечают за свои активные действия.

Результаты исследования подчеркивают важность и необходимость включения системы ценностей нации в процесс обучения языка и грамматике. Особое внимание следует уделить концепции индивидуальной автономии и концепции пространства. Дальнейшие исследования не только возможны, но и востребованы, поскольку ограничения этого исследования очевидны: результаты исследования ограничены двумя языками, и следует принять более широкий взгляд на эту тему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. De Cillia, Reisigl & Wodak: дискурсивное конструирование национальных идентичностей // Дискурс и общество. - // <http://das.sagepub.com/content/10/2/149>.
2. Hofstede, G. (1980). Последствия культуры: международные различия в ценностях, связанных с работой. Беверли-Хиллз, Калифорния: Сейдж.
3. John, O. P., Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1988). Лексический подход к личности: исторический обзор таксономических исследований признаков. Европейский журнал личности.
4. Wierzbicka, A. (1992). Семантика, Культура и познание: универсальные человеческие понятия в специфических для культуры конфигурациях. Оксфорд: Издательство Оксфордского Университета.
5. Wierzbicka, A. (1996). Язык. Культура. Познание. Москва: Русские слова.
6. Этика в межкультурной и международной коммуникации, Фред Л. Касмир 1999 г.

УДК 37

2.16 ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ

Фетисов Александр Сергеевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики,
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: asfet-2011@mail.ru

Бирюкова Наталья Викторовна, аспирант кафедры социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: N.V.Birukova@mail.ru

Аннотация: *раскрывается здоровьесберегающая образовательная среда как условие формирования профессиональных качеств учителя.*

Ключевые слова: *здоровьесберегающая образовательная среда, учитель, личностно-профессиональные качества/*

Концепция сущностных характеристик здоровьесберегающей образовательной среды, которая как научная категория еще не имеет практики должного применения, и интерпретация которой отсутствует в авторитетных справочных источниках, может быть рассмотрена в интегративно-личностном контексте.

При рассмотрении понятия «здоровьесберегающая образовательная среда» следует учитывать действенность самих разнообразных сред, определяющих здоровье человека. Необходимо касаться как естественных сред, существующих в природе, так и сред, порождаемых человеческой деятельностью: нужно учитывать конструктивный характер, технологичность и универсальность исследуемого феномена.

В психологическом плане понятие «среда» нередко коррелирует с такими понятиями, как «природа», «мир», «культура», «язык» и др., в которых выражаются разные формы субъектно-объектных отношений. Конкретное содержание понятия «среда» в значительной мере определяется позицией того или иного исследователя и толкуется довольно широко: от внешней, не зависящей от духа, реальности, провозглашаемой в дуалистических концепциях (с одной стороны – мир, или среда, с другой – субъект, личность) до единой структуры целостного мира с изменяющим его и изменяющимся в нем субъектом деятельности.

В частности, в исследованиях известных психологов В.И. Панова, В. А. Ясвина и др. [12, 19] среда как феномен в рамках экологической функции трактуется широко: как среда жизнедеятельности, природная и образовательная среда, т. е. в широком смысле экологическая функция – это область исследования психологических аспектов систем «индивид – среда» и «человек – природа».

Понятие «среда» получило широкое распространение в экологии, географии, социологии, медицине (изучается влияние среды обитания на биосферу, здоровье и качество жизни человека) [Агаджанян 2004] и т. д. Однако в социологии представление об окружающей среде было ограниченным: физическая окружающая среда не учитывалась для объяснения социальных явлений [1].

Предмет исследования группы Н. А. Агаджаняна – влияние среды обитания на биосферу вообще и на здоровье и качество жизни человека в частности [1]. Для проведения комплексного медико-экологического мониторинга выделяются следующие виды сред:

1) окружающая природная среда: электрические и магнитные поля, солнечная активность, гравитационные вариации, падение крупных метеоритов и астероидов, вариации атмосферного давления, изменения в озоновом слое, вариации содержания газов в атмосфере и др.;

2) окружающая антропогенная среда: загрязнение и заражение биосферы, генерация электрических и магнитных полей, вибрации, акустическое излучение; аварии, катастрофы, в том числе на АЭС, техногенные катастрофы и др.;

3) окружающая социальная среда: экономика, политика, цивилизация, быт, ритмы жизни; государственная машина, пресса, администрация, общественное мнение, криминальные структуры, революция и др.

В рамках различных областей знания – истории, философии, экономики, архитектуры, психологии, медицины и т. д. – возникло свое специфическое представление о среде. Историки описывали «дух времени» окружающей среды, биологи – экологическую нишу, архитекторы – особенности дизайна построенной человеком окружающей среды.

То есть окружающая среда понимается как совокупность природных, техногенных, социальных, культурных объектов, явлений и процессов, внешних по отношению к человеку, с которыми он находится в прямых или косвенных взаимоотношениях. Окружающая среда часто рассматривается в как система взаимосвязанных сред более узкого плана (природная среда, социальная среда, живая среда, производственная среда, культурная среда, информационная среда).

Л. С. Выготский особое значение придавал социальной, в частности образовательной, среде в обучении и развитии ребенка, которое рассматривалось им как непосредственная функция среды: учитывались врожденные свойства ребенка (его способности, одаренность), с одной стороны, и та среда, в которой совершается развитие, – с другой. Ученый описывает конкретный механизм влияния среды на формирующуюся личность, который изменяет психику ребенка, приводя к появлению специфических для человека высших психических функций. Таким механизмом Л. С. Выготский [6] считал интериоризацию.

А. Н. Леонтьев отмечал, что основой для становления личности человека выступает совокупность его общественных по своей природе отношений к миру (то есть таких отношений, которые реализуются в ходе его деятельности, а точнее, в совокупности разнообразных видов деятельности. Анализируя педологические работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьев [9] указывает на то, что влияние внешней ситуации, как и вообще влияние среды, определяется, как правило, не самой средой и не субъектом, а именно содержанием его деятельности. В деятельности,

а не в переживании осуществляется единство субъекта и его действительности, личности и среды.

С каждым новым поколением увеличивается сила воздействия материальных и культурных потенций искусственной среды на природную, что приводит к ее изменениям, которые, в свою очередь, оказывают влияние на развитие человека. С. Л. Рубинштейн [14] считает, что люди сами изменяют среду или, по крайней мере, в их власти сделать это.

Итак, «среда» – понятие относительное. Если целью исследования будет обозначена система и соответствующая ей среда, включающая другие взаимодействующие системы. Так, можно изучать среду для человека. Очевидно, что эти среды будут иметь различные конфигурации, но пространственно они могут быть совмещены. Если принимать во внимание исследовательские цели психологии, архитектуры и социологии, то наибольший интерес может представлять среда для человека, общества (группа людей) и человечества [10].

А. К. Маркова [11] считает, что термин «среда» относится не к категории объективной реальности, а к понятийному аппарату, служащему познанию связей объекта с его окружением. Отношения объекта со средой определяются пространственно-временными координатами объекта в среде и их взаимообменом. Автор придерживается той позиции, что сред может быть столько, сколько имеется различных возможных путей описания мира.

Г. М. Андреева [5] описывает четыре подсистемы среды:

- 1) природную среду – общий «фон» общества, состояние атмосферы;
- 2) «вторую природу» – модификации природной среды, преобразованной людьми;
- 3) «третью природу» – искусственный мир, созданный человеком и не имеющий аналогов в естественном мире;
- 4) социальную среду – своеобразную интеграцию трех предшествующих сред, что дает в итоге определенное качество жизни, проявляющееся, например, в культурной оседлости.

В. А. Ясвин [19] указывает на то, что понятие «среда», благодаря своему необычайно широкому употреблению, не имеет однозначного и четкого определения в научном обороте. В широком смысле «среду» понимают, как окружение. Данный термин активно используется в сочетании с другими: «среда человека», «человеческая среда», «среда людей», «окружающая среда», «жизненная среда» и др. Так, «среда человека» охватывает совокупность факторов: как природных (биологических, химических, физических), так и социальных, оказывающих непосредственное или опосредованное влияние, мгновенное или продолжительное и долговременное на жизнедеятельность людей.

Таким образом, мы рассмотрели взгляды отдельных отечественных психологов на понятие «окружающая среда». В настоящее время обратила на себя внимание отечественных специалистов так называемая «физическая среда». Она занимает важное место в их теоретических концепциях. Однако существуют и определенные трудности, связанные с практическим ее исследованием. Вследствие неполных знаний об особенностях восприятия окружающей среды,

пространственного поведения человека недостаточно специальных методик для проведения исследований и практических работ в этой области. Исследователей, занимающихся этой тематикой, в полном смысле слова можно считать первопроходцами в данной области.

Это может объяснить тот факт, почему современные специалисты по-прежнему в большинстве случаев отдают предпочтение более привычным и традиционным в изучении аспектам среды – социальному, учебному, образовательному, культурному.

Можно провести некоторые параллели между отечественным и зарубежным опытом как в психологии, так и в социологии. Во всех случаях понимание окружающей среды почти неизменно ограничивалось социальным или межличностным воздействием, а характеристикам пространственно-физической среды, в которой разворачивается поведение, уделялось лишь незначительное внимание. Социальный и физический компоненты даже противопоставлялись друг другу. Их примирение и объединение произошло в рамках психологии взаимодействия с окружающей средой.

Ученые подчеркивали, что окружающие человека предметы не являются для него нейтральными, они носят активный, а не пассивный характер по отношению к его потребностям. Среда входит в состав внутренних детерминантов человека. Говоря о социальной ситуации развития, Л.С. Выготский [6] постулирует единство человека и среды. Среду и личность ребенка, как считает ученый, надо изучать в единстве, т. е. здоровьесберегающую среду следует рассматривать в качестве носителя форм, определяющих развитие всех субъектов образовательного процесса. Можно утверждать, что Л. С. Выготский стал одним из первых исследователей, преодолевших взгляды на среду как на компонент окружающей среды. Мы разделяем точку зрения ученого и считаем, что проблема среды решается некорректно, поскольку ее рассмотрение как чего-то внешнего по отношению к ребенку, как обстановки лишает психику внутренних детерминантов развития. Л. С. Выготский [6] рассматривает социальную ситуацию развития как ситуацию, которая определяет форму социального бытия ребенка. В дальнейшем ученый понятие «среда» заменяет понятием «зона ближайшего развития» (то есть области доступных ребенку переходов). Добавим, что, согласно ученому, среда выступает в отношении развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности как источник развития.

Следовательно, среда и личность вступают в определенное взаимодействие друг с другом, в ходе которого происходит преобразование каждой из сторон. Конкретизация одной из сторон динамики данного процесса обнаруживается в высказываниях А. В. Петровского [15].

Это в равной мере относится к взаимодействию исследуемых в работе систем – личностно-профессиональных качеств педагога и здоровьесберегающей образовательной среды школы, в рамках которой должно быть познано, понято и обеспечено их прогрессивное влияние на процесс социализации и индивидуализации каждого учащегося школы. Методологическим основанием для изучения закономерностей осознанного взаимодействия личностно-профессиональных качеств педагога и здоровьесберегающей образовательной

среды школы явился постулат взаимодействия. в его обобщенной психологической концепции деятельности. В соответствии с этим постулатом, взаимодействие человека с миром осуществляется в функциональном и генетическом, структурном и содержательном, продуктивном и репродуктивном единстве, а также в таких противоположностях, как внешняя и внутренняя, материальная и идеальная, непсихическая и психическая человеческая активность во всех видах и формах деятельности [10].

В рамках настоящего исследования был проведен анализ научной литературы, позволивший в самом обобщенном виде рассмотреть здоровьесберегающую образовательную среду школы в качестве совокупности социально-педагогических условий и физиологических компонентов, способствующих реализации адаптивных возможностей обучающихся, а также факторов, влияющих на сохранение их здоровья.

При этом специфика здоровьесберегающей образовательной среды школы, ориентированной на сбережение здоровья учащихся за счет обогащения, усиления его физической составляющей, наряду с психологической, социальной, духовной и др., проявляется в следующем:

- в социокультурной роли процесса образования;
- в переходе от трансляции знаний к формированию нового мышления;
- в гуманизации процесса образования.

Налицо малоизученность феномена «здоровьесберегающая образовательная среда школы», отсутствие единой точки зрения на его существенные характеристики, а также четкой дифференциации его структурных компонентов.

Если рассматривать здоровьесберегающую образовательную среду школы, с одной стороны, как взаимодействие учащихся со средой, в которой педагог как активный деятель проявляет такие качества, как профессионализм, инициативность, эмоциональность, общительность, импульсивность, мобильность, то, с другой стороны, эти личностно-профессиональные качества педагога оказывают эффективное влияние на обучающихся и изменяют их личностные, а в будущем и профессиональные качества. Необходимым основанием для полноценного становления и функционирования среды следует считать, на наш взгляд, следующее:

- здоровьесберегающую образовательную среду школы следует рассматривать как феномен, органично интегрирующий структурно-содержательные характеристики понятий «здоровье» и «беречь»;
- здоровьесберегающая образовательная среда школы как междисциплинарный феномен, как системное образование требует полиподходности к выявлению психологических оснований, принципов ее познания;
- здоровьесберегающая образовательная среда школы как поле учебно-профессиональной деятельности, пространство, в котором реализуют свой потенциал учащиеся, педагоги, подлежит развитию за счет ведущих, определяющих структурных компонентов, ее интегрирующих [10].

Как целостное образование здоровьесберегающая образовательная среда школы находится в центре системы детерминантов и должна изучаться в ее

динамике и развитии. Здоровьесберегающая образовательная среда школы сама выступает в роли важнейшего детерминанта жизненных процессов учащихся, педагогов, как природных, так и социальных.

Как научная категория здоровьесберегающая образовательная среда школы чаще употребляется в рамках педагогики, реже в психологии. Каждая из наук – философия, медицина, социология, психология, педагогика – вносит свою специфику и отражает свой взгляд на феномен здоровьесберегающей образовательной среды.

Отметим, что на стыке целого ряда научных дисциплин здоровьесберегающая направленность образования отражает специфику закономерностей, форм, условий и способов изучения организма человека, которые могут найти отражение в такой относительно новой области знаний, как педагогическая психология.

Здоровьесбережение принято рассматривать как феноменологическую категорию в контексте психологии здоровьесбережения и психолого-педагогической образовательной парадигмы [17].

Поэтому проблема формирования психологии здоровьесберегающей образовательной среды в связи со значительным ухудшением состояния здоровья населения России, в том числе школьников и учителей, чрезвычайно актуальна.

Следует сказать о том, что основная идея психологии здоровьесбережения – изменение взглядов и установок на оздоровление в изменяющихся условиях профессиональной деятельности, на отдельных этапах жизни и разных уровнях психического, физического и социального благополучия. Здоровьесбережение не может осуществляться за пределами деятельностного подхода, который позволяет на первый план в педагогической психологии выдвинуть обучающегося, его ценности, личную свободу, умение прогнозировать свое поведение и контролировать его. Здоровьесбережение должно определять возможности выполнения человеком основных функций с учетом того, что человек – это живая система, в основе которой лежат не только наследственные начала, но и приобретенные качества. Здоровьесбережение принято рассматривать как феноменологическую категорию в контексте психологии здоровьесбережения и психолого-педагогической образовательной парадигмы [17, 10].

Главными причинами такой ситуации, сложившейся в России, по мнению Б.М. Чумакова, являются нездоровый образ жизни, социальное расслоение населения, высокий уровень стрессогенности и другие. В показателях смертности доминируют травмы и другие несчастные случаи, убийства (в частности в ходе военных действий), а также младенческая смертность. Все меньше рождается здоровых детей (например, в 1998 г. этот показатель составил 35,5 %, а в 2019 – 41%), все меньше становится количество здоровых выпускников школ и других учебных заведений (от 10 до 3 %, по разным источникам). Такая ситуация усугубляется тем, что в последние десятилетия резко ухудшилось здоровье молодых людей, что привело к заметному снижению в стране уровня рождаемости [18, 10].

На наш взгляд, формирование психологии здоровья может осуществляться с опорой на идеи новой междисциплинарной области научных знаний – психологии здоровьесбережения. Отметим, что становление психологии здоровьесбережения в рамках системы образования исследователями осуществляется в контексте методологии гуманистического подхода.

Именно в рамках психологии здоровья для реализации целей нашего исследования следует рассмотреть процесс формирования личностно-профессиональных качеств педагога во взаимодействии со здоровьесберегающей образовательной средой школы с опорой на идеи психологии здоровьесбережения. Выделим этапы, влияющие на здоровье общества:

- 1) вследствие запугивания населения негативными последствиями ведения нездорового образа жизни и наличия у части граждан нашей страны вредных привычек вместо положительного эффекта появился страх перед заболеваниями;
- 2) обращение к разуму человека, основанное на утверждении «В здоровом теле здоровый дух»; этот этап ориентирован на поддержание психического и физического здоровья обучающихся;
- 3) обращение к психологии здоровья, проведение профилактики заболеваний, устранение их причин, а не борьба с их последствиями.

В основе творческого подхода к сохранению своего здоровью лежит изменение мировоззрения и самосознания человека. Поэтому психология здоровья является важным теоретико-методологическим ориентиром при построении современной концепции валеологического образования в общеобразовательной школе [10].

Сложность разработки такой теории обусловлена следующим:

- 1) отсутствием единого философского учения о человеке, обеспечивающего процесс для гуманизации поликультурного образования в условиях глобализации;
- 2) отсутствием целостной психологической теории личности, отражающей взаимное действие разных регуляторов поведения и деятельности человека в социальной среде в процессе формирования личностно-профессиональных качеств педагога.

Все вышесказанное имеет огромное значение для научного обоснования взаимодействия здоровьесберегающей образовательной среды школы и личностно-профессиональных качеств педагога. Встает вопрос о влиянии генетических задатков и подсознания человека на его здоровье в целом и в частности на выбор здорового или нездорового образа жизни, акцент при этом переносится с воспитания учащегося как субъекта образовательного процесса на воспитание в нем качеств будущего родителя.

Гуманизация образования рассматривается в качестве критерия становления современной цивилизации, а также как важнейший принцип в развитии отечественной школы [Амонашвили 2007 и др.], как цель и результат гуманистически ориентированных образовательных систем.

Идея гуманизации реализуется в целом ряде альтернативных подходов с точки зрения психологии здоровьесбережения к личностно-профессиональным

качеств педагога. На основе указанных подходов осуществляются и проектирование, и реализация конкретных образовательных систем.

Рассмотрим подробнее данные подходы:

— теория и практика развивающего обучения [Давыдов 2000], направленная в основном на интеллектуальное развитие обучающихся и на развитие у них психических функций с учетом уровня готовности к обучению в соответствии с современными образовательными программами [7];

– личностно-ориентированная педагогика [Слободчиков 2009 и др.], которая сближается с психологией человека и расширяет границы понятия «личность» [15];

– акмеологический подход к образованию [Деркач 1993 и др.], рассматривающий саморазвитие личности в качестве предмета акмеологии [8];

– ценностно-антропологический подход к образованию [Лушников 1993 и др.], который раскрывает сущность индивидуума и включает в себя личностные (жизнь и здоровье человека, достоинство, честь и др.), семейные, национальные, государственные, общечеловеческие ценности и противопоставлен позитивистскому, сориентированному на знания и рассматриваемому содержанию образования в качестве средства, доминирующего над целью – развитием человека как личности [18].

Рассмотренные выше подходы в нашем исследовании используются в качестве структурных компонентов интегративной методологии в ходе реализации психологии здоровьесбережения в рамках психолого-педагогического образования. Учитываются при этом следующие особенности психологии здоровьесбережения:

– социокультурное образование, призванное обеспечить опережающее расширенное воспроизводство разнообразных феноменов культуры;

– переход от трансляции знаний к формированию нового мышления (рефлексивного, творческого, критического и т. д.) и активному освоению действительности;

– гуманизация образования, переход от традиционной триады «знания — умения — навыки» к деятельности: «деятельность — сознание — личность»;

– фундаментализация содержания образования, а также формирование у обучающихся системного научного мышления.

В связи с отсутствием у современного общества сложившейся культуры здоровья особую роль в рамках психологии здоровьесбережения в наши дни играет ее опережающая социокультурная функция, реализующаяся при формировании личностно-профессиональных качеств педагога. Это может становиться продуктом нового мышления обучающихся, в основе которого лежат рефлексия, самоанализ и творческий подход к осознанию посредством личностно-профессиональных качеств педагога здорового образа жизни в качестве необходимой реальности. Таким образом, психология здоровьесбережения основывается на триаде «деятельность — сознание — личность» [Леонтьев 1995, Рубинштейн 2006].

Ретроспективный анализ проблемы взаимодействия психологии здоровьесбережения и формирования личностно-профессиональных качеств

педагога дает основание утверждать, что разные ученые активно разрабатывали следующие концепции и направления рассматриваемого феномена:

1) профилактическая медицина, которая включает в себя гигиеническое направление организации здорового образа жизни (Д.В. Колесов и др.);

2) «лечебная педагогика», которая является относительно новой отраслью этой области знания, направленной на облегчение учебной деятельности для детей с ослабленным здоровьем и на профилактику дидактогенных заболеваний, предупреждение и лечение соматических и нервно-психических заболеваний (Ю.Т. Матасов и др.), включая «лечение» с помощью педагогических средств, применения физио- и фитотерапии, воздействия запахов, цветов и минералов, дозированной учебную и физическую нагрузку (основной задачей лечебно-реабилитационной работы является предупреждение увеличения в школах количества специальных классов) [18,10];

3) психогигиеническое направление, актуальное для тех, кто обучается в школах с повышенной интенсивностью учебного процесса, где изучаются углубленные и расширенные образовательные программы (в таких случаях рекомендуется использовать индивидуально-дифференцированное обучение, которое основано на развитии психофизиологических и психогенетических резервов различных функциональных систем организма ребенка, их взаимосвязанной деятельности, что обеспечивает сохранение устойчивого состояния человека, то есть его здоровья. Методологическим фундаментом психогигиенического (и психофизиологического) направления в науке выступает теория функциональных систем, которую разработал академик П. К. Анохин [1993];

4) технологическая концепция взаимодействия здоровьесберегающей образовательной среды школы и личностно-профессиональных качеств педагога, связанная с поиском новых здоровьесберегающих технологий обучения (В.В. Колобанова и др.); в данной концепции внимание акцентируется на том, что взаимодействие здоровьесберегающей образовательной среды школы с личностно-профессиональными качествами педагога направлено на реализацию модели здорового образа жизни обучающихся.

Для достижения указанной цели нужно соблюдать следующие организационно-педагогические условия обучения школьников:

- обеспечение в классе гигиенической среды;
- регулярное проведение на уроке диагностики состояния здоровья обучающихся (в начале и в конце урока следует проводить замеры частоты дыхания, пульса и др.);
- достижение динамики сложности поставленных учебных задач в соответствии с кривой работоспособности школьников;
- смена в структуре урока различных видов деятельности как средство предупреждения переутомления учащихся (так называемая валеологическая структура урока);
- высокая мотивация учебно-познавательной деятельности школьников в течение урока;

- использование различных приемов снятия как физического, так и умственного утомления (применение с этой целью различных видов гимнастики для глаз, рук, ног, позвоночника; обеспечение музыкального сопровождения занятий, использование релаксационных пауз, игровых форм, повышение занимательности урока и т. п.);

- учет при рассаживании учащихся за парты состояния их физического здоровья (нарушения осанки, слуха, зрения);

- включение в содержание урока элементов валеологических знаний;

- поддержание доброжелательности во взаимоотношениях, положительного эмоционального фона на уроке, сотрудничество;

- использование приемов проблемного обучения, самоконтроля и самооценки учащимися своей деятельности, творческих заданий, ассоциативного метода, элементов арт-терапии, работа в парах сменного состава и др.

Разработка основных положений психологии здоровьесбережения и трактовка таких технологий, как совокупность педагогических операций по формированию у обучающихся знаний, умений, навыков и отношений, а также контролю этим процессом в соответствии с целью сохранения и развития всех компонентов здоровья, осуществляется с использованием адекватных приемов и средств.

Так, когнитивный аспект здоровья требует:

- развития у обучающихся гибкости мышления посредством отражения в содержании разных уроков межпредметных связей с валеологией;

- системного рассмотрения проблем, связанных с жизнедеятельностью современного человека, а также формирования у обучающихся установки на позитивное мышление;

- равномерного развития как правого, так и левого полушарий головного мозга посредством осуществления смены эмоционально-интуитивных и логических приемов мышления;

- включения заданий на выбор и принятие решений, на выделение частного и главного, на работу с лишней и недостаточной информацией, а также проектных заданий, требующих планирования деятельности;

- включения обучающихся в исследовательскую и творческую деятельность, в том числе связанную с валеологическими проблемами.

Другие аспекты здоровья непосредственно связаны с другими методами, средствами и формами воспитания и обучения. Разработка технологической концепции психологии здоровьесбережения актуальна сегодня в связи с тем, что активно внедряется информатизация образования и широко используются в школах информационно-коммуникационные технологии и ресурсы сети Интернет (создаются компьютерные клубы, все большее распространение получают не только домашние, но и мобильные компьютеры). В связи с этим у учащихся важно выработать при работе с компьютером здоровьесберегающую модель поведения: четко определять цель работы с ИКТ, сохранять при этом положительный эмоциональный настрой; чередовать работу и отдых; соблюдать гигиенические условия (проветривать помещение, мыть руки после работы с клавиатурой и мышью); быстро находить необходимую информацию и др.

Развитие наукоемких образовательных технологий требует ориентации методов обучения на развитие интеллектуального потенциала обучающихся. Особенно остро стоит сегодня проблема информационной безопасности, а также защиты школьника от вредной для него информации (через рекламу в Интернете и на телевидении), а также личного и государственного контроля за качеством информационных услуг. Понимание и решение данной проблемы является одной из важнейших задач современной психологии здоровьесбережения.

Таким образом, здоровьесберегающее психолого-педагогическое образование школьников интегрирует гигиеническое, психогигиеническое и лечебно-реабилитационное направления, так как любые коррекционные воздействия на здоровье обучающихся и его профилактика в конечном счете сводятся к типологически и индивидуально дифференцированным технологиям обучения. При этом воспитание в основном осуществляется за счет обогащения школьниками своего опыта относительно организации здорового образа жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаджанян Н. А. Здоровье студентов / Н. А. Агаджанян. – Москва : Россия, 1997. – 200 с.
2. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – Кн. 1 : Концептуальные основы психологии здоровья. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 384 с.
3. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1978. – 400 с.
4. Амонашвили Ш. А. Об интегральной педагогике / Ш. А. Амонашвили // Школа. – 1996. – №1. – С. 112–118.
5. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – С. 244–385.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
8. Деркач А. А. Субъект: формы, механизмы и пути развития : Монография / А. А. Деркач. – Казань : Центр инновационных технологий, 2011. – 524 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Маджуга А. Г. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, опыт, перспектива развития: монография / А. Г. Маджуга, И. А. Синицина. – Москва : Издательский дом «Университетская книга», 2014 – 506 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 312 с.
12. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 347 с.
13. Петровский А. В. Личность. Коллектив / А. В. Петровский. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 447 с.

14. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С. Л. Рубинштейн // Психология личности: хрестоматия : в 2 т. – Т. 2. – Т. 2: Отечественная психология / редактор Д. Я. Райгородский. – 2-е изд., доп. – Самара: Бахрах-М, 1999. – 544 с.

15. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

16. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х томах / В. А. Сухомлинский ; составители: О. С. Богданова, В. З. Смаль. – Москва : Педагогика, 1979–1981. – Т. 1–3.

17. Фетисов А. С. Формирование личностно-профессиональных качеств педагога в компетентностном аспекте / А. С. Фетисов // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 12. – С. 5–7.

18. Фетисов А. С. Становление физической культуры будущих специ-алистов как условие их личностного и профессионального развития / А. С. Фетисов // Мир психологии. – 2012. – № 2. – С. 112–120.

19. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

ГЛАВА 3 ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

УДК 371

3.1 INCREASING THE LEVEL OF STUDENTS' INDEPENDENT ACTIVITY AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF THE INTEGRATED SUBJECT - LANGUAGE TRAINING WHILE DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

E. P. Komarova

Voronezh State Technical University Voronezh (Russia),

E-mail: viivtkmk@mail.ru

S. A. Bakleneva

Military Educational and Scientific Center of the Air Force “N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy”, Voronezh (Russia)

E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Abstract: *modern Federal State Educational Standards, the State Program of the Russian Federation "Development of Education in 2018-2025 years" RF DoD Program "E-University" imposes the higher education system requirements to increase interdisciplinary interaction (Krylov, 2019; Coyle, Hood & Marsh, 2010) for the purpose of further self-regulated learning through the “upgrade” of independent activity of students (Titova, 2017; Pearce et al., 2011). The aim of the research is the theoretical justification of the ideas of integrated subject - language training at higher educational institutions in domestic science, as well as the ideas developed by foreign researchers (Gardiner, 1998; March, 2000), the definition of scientific approaches in the process of implementing ideas subject-language training in higher education system of the Russian Federation, experimental verification of the effectiveness of the implementation of the subject-language training on the basis of increase the level of independent activity of students.*

Keywords: *interdisciplinary interaction, subject - language training, independent activity.*

Modern conditions suggest the development of the concept of education process. The new educational paradigm considers as a priority the interests of the individual which are adequate to modern trends of social development. Symbols of a new view on education are competences, erudition, individual creativity, independent search for knowledge and the need for their improvement, high culture of the students (Komarova E.P. et.al., 2017; Zaytsev K. and Sergievskiy M., 2017; Bakleneva S.A., 2018).

Therefore, one of the goals of professional training of a specialist is the need to give the student a solid fundamental knowledge on the basis of which he/she could be trained independently. Thus, the solution of the tasks of modern education is impossible without increasing the role of independent activity of students, strengthening the responsibility of

teachers for developing independent work skills, stimulating personal and professional growth of students, fostering their creative activity and initiative.

The problem of independent activity of students is discussed in scientific works of (Hawe E. and Dixon H., 2016; Skinner D.E. et.al., 2015). They consider that independent activity of students should be aimed at the activation of the need for self-education, formation of positive motivation for professional self-improvement, creative use of knowledge and skills obtained within the course of professional training, ability to apply the acquired knowledge. The researchers (Bergem O.K., 2016; Pedrosa D. et.al., 2016; Bakleneva S.A., 2019) considered self-regulated learning of students as the subject of their research, strengthening the role of independent activity in professional education.

All these tasks require a profound scientific analysis of this problem, dealing with the concept of independent activity of students, the idea of which is revealed in the students' activity, actions, accumulation and augmentation of their knowledge.

Various aspects of the problem of the formation independent activity of students within the educational process are considered in the works of researchers (Bhattacharya S. et.al., 2016; Chechi V.K. et.al., 2017). The accent of their research in the field of studying independent activity is made on the study of the indispensable set of student's personality qualities which is necessary for self-education; conditions and ways of updating the personal potential in self-educational activities; stimulation and motivational readiness for independent activity, etc.

We think it necessary to consider the concept of "independent activity". Most of the authors (Ignatova, V. A., 2001; Larichev O. I., 2002; Larsen, D.P. et.al., 2017) consider independent activity as the ability to set specific goals in educational process, to achieve its fulfillment by oneself, to take responsibility to one's activity, to act consciously and proactively not only in a familiar situation, but also in new conditions, that requires the adoption of non-standard solutions within the educational process.

Many researchers (Bergem O.K., 2016; Pedrosa D. et.al., 2016; Schünemann N. et.al., 2017) note that independent activity implies the independence of actions within the thinking activity. It is sufficient and necessary for the successful implementation of an independent assimilation of the material, where the selection of the basic concepts takes place, the establishment of cause and effect relations, analytical and synthetic processing of the text, highlighting the main key thought and secondary elements. (Bergem O.K., 2016; Pedrosa D. et.al., 2016; Schünemann N. et.al., 2017) denote that organized independent activity of students is the key to effective knowledge acquisition through self-education and the initial step in the further professional self-improvement of a future specialist.

Considering independent activity from the point of view of the activity approach, we would like to note the point of view of the Russian psychologist, Rubinstein S. L. (Rubinstein S. L., 1989), who determines it as genuine autonomy which presupposes conscious motivation of actions and their specificity; non-adherence to other people's influences and suggestions, which is not a willfulness, but an authentic manifestation of an independent will, because a person himself/herself sees the objective grounds for doing so.

Summarizing the views of different scientists on the nature of the independent activity of students (Ignatova, V. A., 2001; Larichev O. I., 2002; Hawe E. and Dixon H.,

2016; Skinner D.E. et.al., 2015), it is necessary to indicate the following characteristics of it such as ability to choose one or another strategy of behavior in learning; ability to guide and implement behavioral strategies independently from the opinions of the others; ability to plan and analyze various aspects of the activities in learning and to set goals adequately according to the chosen line; possibility of correction of activity in the process of reflection and self-education. Thus, self-regulated learning is revealed as an ability to plan, to organize, to control personal activity in learning autonomously based on the existing subjective experience. It should be noted that independent activity is a necessary condition for self-regulated learning and provides an opportunity to apply the accumulated knowledge in practical activities (Hawe E. and Dixon H., 2016; Skinner D.E. et.al., 2015).

According to the position of the researchers on the problem of independent activity (Bergem O.K., 2016; Pedrosa D. et.al., 2016; Schünemann N. et.al., 2017), this process acts as a property of the individual, it is the highest level of self-regulated learning, which is necessary for the further achievements in education. The authors (Bergem O.K., 2016; Pedrosa D. et.al., 2016; Schünemann N. et.al., 2017) also point out the importance of the principle of activity and consciousness of students.

Thus, it can be concluded that independence serves as the basis for independent cognitive activity. Independent activity of students while studying makes it possible to realize the principle of consciousness in practice, which underscores the undoubted importance of the problem of the formation of self-regulation among students. Independent activity is considered as a kind of educational and cognitive activity for the development of professional educational program which is implemented within a certain system with the teacher's participation in planning and evaluation of the achievement of the concrete results of the students (Hawe E. and Dixon H., 2016; Skinner D.E. et.al., 2015; Komarova E.P., Bakleneva S.A. et.al., 2020).

According to (Alonso J.D. et.al., 2016; Duckworth A.L., 2016.) concrete is the way of involving learners in educational activity, which allows to form a certain level of knowledge at the stage of their movement from the lowest to the highest level of thinking activity.

Based on the point of view of (Hawe E. and Dixon H., 2016; Skinner D.E. et.al., 2015; Komarova E.P., Bakleneva S.A. et.al., 2020), independent activity is the means of developing of self-sufficiency and is considered as one of the leading qualities of students' personality, expressing himself/herself under the guidance of a teacher, but without his/her direct involvement to choose and to find the most rational way to solve the problems and to achieve goals. Self-regulated learning is interpreted as the result of the manifestation of self-sufficiency, which is expressed in actions and is the basis for successful professional development in future. The authors (Hawe E. and Dixon H., 2016; Skinner D.E. et.al., 2015; Komarova E.P., Bakleneva S.A. et.al., 2020) point that the character of self-regulated learning activity is aimed at the acquisition of subjectively new knowledge, which are realized with the help of the intellectual demands of the student.

It is necessary to turn to theoretical analysis of the concept of "independent activity". From the point of view of (Bergem O.K., 2016; Pedrosa D. et.al., 2016; Schünemann N. et.al., 2017; Komarova E.P., Bakleneva S.A., 2020) self-regulated learning is the unity of fulfillment of independent mental and physical actions by the students with

independent mental activity. In this connection, independent activity is organized in such a way that the fulfillment of the teaching tasks should take place without the participation of the teacher. The researchers (Bergem O.K., 2016; Pedrosa D. et.al., 2016; Schünemann N. et.al., 2017) point out that independent activity for while studying is such an educational work that is performed without the direct participation of the teacher, but according to his/her instructions within specially provided time for this. While the students consciously strive to achieve goals, to set the tasks, they show their efforts and express in one form or another the results of their mental or physical actions. The authors (Bergem O.K., 2016; Pedrosa D. et.al., 2016; Schünemann N. et.al., 2017; Komarova E.P., Bakleneva S.A., 2020) point to the didactic meaning of independent activity, which consists in the thinking activity of the subject of educational activity during the performance of study assignments, which the students compare, classify, analyze, systematize, differentiate, they come to conclusions, find the ways of practical application of the obtained data. Independent activity initiates mental activity and the quality of the culture of cognitive activity.

Independent activity is such a kind of activity, when the students manifest their own initiative or creative activity, solve the tasks assigned to them (March, T.,2000; Verbitsky, A. A., 2016). Independent activity is the product of intellectual work such as oral and written speech, graphic images, diagrams and tables. The researchers (March, T.,2000; Verbitsky, A. A., 2016) emphasizes the presence or absence of teacher during the implementation of independent activity of students.

Independent activity also acts as a means of forming the activity of students within the pedagogical concept. Interesting position of (Olgren, C. H., 1998; Zalesov, V. A., 2001) who understand self-regulated learning as such activity which the students perform, showing the maximum of activity, creativity, independent judgment, and initiative.

Such researchers as (Olgren, C. H., 1998; Zalesov, V. A., 2001) are inclined to take the view that independent activity is associated with creativity, activity of the students. They believe that this type of work requires initiative, thinking activity from students, using of previously acquired knowledge in practice in the structure of educational process. When analyzing this point of view, it's important to note, that the proposed definition, on the one hand, is widely applicable in pedagogical practice, because there is no indication of the role of the teacher in this process, and, on the other hand, it narrows the learning process to the application of knowledge in practice.

Analysis of the definitions given above allows to conclude that the concept of "independent activity" is used in two ways. The first one relates to the constituent parts of any kind of educational process, where the initiative and creativity of students is activated in the performance of the tasks. The second one is connected with the form of educational activity for mastering the necessary complex of knowledge. Independent activity of students, therefore, is the kind of educational activity, within the framework of which an active mental process is carried out to master the essence of a scientific subject both under the guidance of the teacher and independently.

The analysis of pedagogical literature (Olgren, C. H., 1998; Zalesov, V. A., 2001; Skinner D.E. et.al., 2015; Verbitsky, A. A., 2016) on the problems of self-regulated learning of students makes it possible to disclose the essence of its implementation in the

educational process through a description of possible ways of interdisciplinary integration within organization of self-regulated learning process.

In the national system of higher education requirements of the Federal State Educational Standard (FSES) (2016) in the context of digitalization of education direct universities to update educational content and search, test and implement adequate in the circumstances methods and tools that meet the modern requirements to the quality of training future specialists. In addition, the State Program of the Russian Federation "Development of Education for 2018-2025 years" the focus is on the development of the project "Modern Digital Educational Environment of the Russian Federation" through the program "Development of an Integrated System of Highly Skilled Personnel" through the introduction of adaptive systems the task of practice-oriented development of competences of students (Komarova, 2001).

The ideas of Content and language integrated learning (CLIL) described in foreign scientific psychological and pedagogical literature (Coyle, Hood & Marsh, 2010) and the theoretical justification of integrated subject-language training and the experience of its practical implementation, proposed in studies of domestic authors (Krylov, 2019; Shirin, 2007), determined the need to develop a cycle of classes in the framework of integrated subject-language training in non-linguistic universities and to verify their effectiveness in the process of experimental work.

One of the most popular areas aimed at improving the quality of higher education is acquiring the subject knowledge in a foreign language. In this case a foreign language is a means of mastering the necessary knowledge in the major discipline. This interaction of special subjects and foreign language in the domestic scientific and pedagogical literature associated with the concept of "integration", under which, in the context of the question under study the possibility of organic unification of the areas, systems, approaches, and content of educational programs of various disciplines that contributes to the quality of training of modern specialists is understood (Halyapina, 2018). The transition to integrative learning is a natural process (Halyapina, 2018), which is a consequence of the implementation of interdisciplinary approach in the transition in the educational process from theory to practice training which forms the basis for self-regulating learning while increasing the level of independent activity. In other words, it is the replacement of educational paradigm focused on the profession, by integrated in a part of foreign language at higher education, which is being actively developed in European countries and finds a positive experience of implementation in domestic universities, responding to the requirements of the competence approach according to FSES (2016).

A large proportion of domestic researches devoted to the integrated teaching of foreign languages and professional disciplines, which is treated as an integrated subject - language learning (Bagramova, 2001; Popova et al., 2018), the implementation of which in practice, involves the joint activity of teachers of major subjects and a foreign language. This kind of "cooperation" of teachers of different disciplines are described in the foreign scientific and pedagogical literature and is, on the one hand, integration at the level of joint development work programs (collaboration, cooperation) (Gardiner, 1998; March, 2000), on the other hand, at the level of binary learning (team-working) (Dewey, 1998; Olgren, 1998).

In the new paradigm the subject - language teaching reinforces its positions fundamentally changing the role of "foreign language" in higher education. In this situation, the once isolated interpretation of the concept "teaching a foreign language" is transformed into "integrated subject-language teaching" - a fundamentally new construct designed to solve the problems of the modern system of higher education: parallel study of a foreign language and major subject, contributing to a more successful enrichment of both, and also the simultaneous use of native and foreign languages, which allows for consciously mastering new linguistic and professional knowledge and competences and (Verbitsky, 2016). N. Bagramova (Bagramova, 2001) supplements the concept of foreign-language professional communicative competence with the need for a comprehensive study of the subjects that make up the compulsory and varied part of the professional / special cycle, complemented by professional and scientific research in the process of foreign language education at a university. In practice, this is expressed in the ability to conduct professional and research activities in a foreign language (Anikina, 2011) that allows the students with the high level of independent activity choose their own educational trajectory.

The idea of integrated education was successfully developing in foreign pedagogical science in the last decades. Scientists, representatives of European universities who laid the theoretical foundations of subject-language teaching (Content and language integrated learning – CLIL), such as David Marsh, Oliver Meyer, Victor Pavon, etc., proposed a method (1994) "object-language integrated learning", which involves educational content, focused on two subjects. In other words, the parallel process of language learning (language) and subject (content) (Dewey, 1998; Gardiner, 1998; March, 2000; March, 1998). For teaching within the subject and language integrated learning is characterized by the study of a subject (subject modules) in a foreign language that allows one to simultaneously realize the bilateral trend: the study of language and the study of the major subject.

However, the "integrated learning" in the age of information of the modern society in addition to strengthening interdisciplinary connections also involves the introduction of new digital technologies in the traditional educational process with the aim of increasing the effectiveness of teaching. A number of studies devoted to the problem of the "computerization" of language learning, has allowed M. Warschauer (Warschauer, 1996) to allocate three stages of the process of introduction of computer technology (Computer Assisted Language Learning) in the educational process, each of which is determined by the level of development available technology at the certain period:

- behavioral (1950 – 1970) – automated training systems, the leading didactic function of which was to exercise the main types of speech activity, while the student played the role of the object of study;

- communication (1980 – 1990) – didactic function introduced in the educational process of personal computers was to simulate the main types of speech activity and provide a reference, wherein object position of the student in the educational process are preserved;

- integration (2000 – till now) – associated with the emergence of the Internet, multimedia software, allowing personal computer and mobile devices to perform authentic language interaction for the learner at a convenient time, at their own pace,

taking into account his personal interests and needs. The role of the student in this case is not only shifting towards the subject of educational process at the stage of higher education, but the student becomes the co-author of learning through life as "information availability" required sources shifts educational landmarks "to know what and how" to "know where to find out".

John Knox noted the usefulness of integrating digital technologies into the educational process in the case where the acquisition of knowledge difficult or impossible within only traditional technologies and methods, justifying this by the peculiarities of the media abilities of the individual taking it (Maksimova, 2007): a printed text performs information abstracted from reality, in which the inherent sequence, linearity, and rationality are coherent to it. In this case, the way of thinking of a student is formed similar to the structure of the printed text, mainly focusing on the adoption of information which does not become knowledge without "problem awareness". Digital media, having media capabilities that have a non-linear structure, based on the "model recognition", which allows to realize the potential of a student, based on his psychological characteristics, for example, given its representational system: auditory learner (perception of information by hearing), visual learner (reliance on image, key words and phrases) or kinesthetic learner (considering sensations, comfort, convenience). Digital learning tools allow you to present information in an animated, graphic, text, video or audio format that increases the motivation to learn and makes it more successful, providing all students with equal opportunities. Multimedia means "clothe" training materials in concrete images, copying thus the validity and serve as a model to get an idea of the original.

The presented theoretical foundation for the effectiveness of integration in the university educational process from the point of view of interdisciplinary collaboration emphasizes timely treatment to the study. In the era of digitalization of the educational process, which is reflected in the requirements for implementation of the program in the universities and colleges sponsored by government agencies (departmental universities) of the Russian Federation "Electronic University", it is important to suggest such digital educational resources that would meet the challenge of the demands mentioned FSES.

With the aim of implementing an integrated subject-language training at a university, we used the following methodological approaches: synergetic (Anokhin, 1978; Ignatova, 2001), which studied the process from the point of view of its self-development and self-organization; integrative - personal (Anan'ev, 2001) that takes into account the integrative nature of the student's personality and his complex of professionally significant qualities, along with the integrative nature of the educational process; contextual (Verbitsky, 2016), which ensures the implementation of integrated subject and language training in modeling professional activities; information technological (Zalesov, 2001) that allows to integrate modern educational technologies and software products.

For the purpose of implementation of integrated subject - language training at university the experiment was conducted. It consisted of three stages: ascertaining, forming, final control. The study involved 89 students 4th – 5th year (44 students – control group, 45 students – experimental group). Since the prospective goal of integrated subject-language training is the ability of the student to self-update his

knowledge (Wiesemes, 2009) and independent learning throughout life (Brolpito, 2018), i.e. in other words the willingness of the student to carry out independent activities had been allocated to its components (Bakleneva, 2018): motivational-axiological (positive emotional attitude to the implementation of independent activity; awareness of the value of self-activity for self-realization in the future of the profession); cognitive (knowledge about the logic of implementing independent activities; ability to analyze, to systematize, to structure and summarize information); activity (ability to simulate a professionally-oriented situations; the ability of students to carry out independent activity in the professionally-oriented situations); reflexive-evaluative (ability through reflection to assess its activities; the ability to adjust their activity relative to goals), but also described criteria of independent activity of students and performance level of its formation.

At the initial stage of the experiment questionnaires were conducted among the students participating in the pilot, which allows to draw the following conclusions: 34% of students "do not know how to learn independently and find relevant information from additional sources"; 53% of the students are not interested in learning a foreign language because they do not consider it necessary for further professional activity; only 13% students believe that knowing a foreign language is important for further successful self-realization in the profession. Additionally, students were interviewed to identify the main reasons for the treatment of digital information sources. Interpretation of the obtained data shows that 44% of respondents are turning to digital resources (Internet, electronic textbooks, etc.) for the solution of professionally-oriented tasks, 36% of respondents chose the answer "acquiring new information", which in most cases is also associated with the need to solve professional problems and prove their competency (search the relevant information for the preparation of a report, course work, etc.). It is important to note that a significant number of students (24%), have difficulties when it is necessary to criticize "massive amounts" of information.

For identification of the initial level components of independent activity of students of experimental and control groups the following methods were used: the method "Value Orientations" (Slobodchikov, Isaev, 1995); (motivational-value component); self-assessment of the ability of the learner to self-development and self-education (Larichev, 2002) (the cognitive component); the test for determining organizational skills (Fetiskin, Kozlov, Manujlov, 2008), method of expert estimations (active component); the method of determining the level of reflexivity (Slobodchikov, Isaev, 1995) (reflective and evaluative component).

Analysis of the results of ascertaining stage of the experiment for experimental (13.9%) and control (13.6 %) groups showed that the motivational-axiological component of independent activity of students is more developed in comparison with the other ones.

At the forming stage of the experiment, the focused work was carried out to conduct a cycle of practical exercises within the framework of integrated subject-language training while studying of major subjects in a foreign language. The electronic textbook was chosen as the optimal tool for implementing integrated subject-language training, as it allows: to ensure students' interest in the educational process through the management of various types of their activities; adequately combine various types of

cadets' activities, taking into account the quality of retention of course content and students' individual characteristics; to provide material variably (diagrams, graphics, video, audio, etc.); to conduct classes using communication technologies (discussion, virtual dialogue) using network organization of the educational process (Bakleneva, 2018).

From the point of view of concept of the subjects taught in the framework of the integrated subject-language training the principle of linguistic minimalism is mentioned, namely that the grammatical material is used in the framework of an integrative exercises to study majors, requires students' knowledge of basic grammar of a foreign language (i.e. basic groups of times, active and passive voices, degrees of comparison of adverbs and adjectives, etc.), which corresponds to the course of general and business English, however, the time limit provides a brief explanation and some examples which are further actualized by means of professionally-oriented material both by translation and non-translation semantics. For integrated classes, as well as in the process of self-preparation, development of research skills of students was provided through assignments, orienting students to appeal to additional sources of relevant information (within the framework of the present study it is an electronic textbook, educational editions, available in the University library, materials of conferences in a foreign language) and seeking for advisory support of teachers in majors. An example of this kind of cycle of classes within the framework of integrated subject - language training can be "The Future of Manned and Unmanned Aerial Vehicles". For the purpose of increasing the efficiency of students' independent activity while preparing for classes a joint work of teacher and students was systematically conducted on the selection of additional sources of information. The main task for students was to analyze the information of Unmanned Aerial Vehicles' (UAV) application in various information sources. Students were offered divergent forms of reporting the results of their independent activity: writing an essay (development of reflective abilities and critical thinking), evaluation of media texts (activation of imagination, different kinds of thinking, visual memory); reporting (presentations, essays, reports). To ensure greater autonomy of students and enhance their subject position when working with the course content the electronic textbook "Application and Operation of Means and Systems for Special Monitoring" contains a section "Act Independently", which proposed guidelines to prepare a presentation or report, to write an essay, scientific articles. To provide additional information, the electronic textbook includes authentic video and audio materials, texts accumulated together without dividing into topics. The purpose of such an organization of course content is caused by the need to teach students to select the necessary material independently, systematizing and analyzing large volumes of information, which allows to some extent mimic the information-rich Internet environment, access to which is limited for students of departmental universities.

The final stage of the forming experiment assumed independent activity of students on the basis of the electronic textbook that focuses on the interaction of all the participants involved in the educational process (student <> foreign language teacher <> teacher of majors) to assess their independent activities.

The mid-experiment assessment in the control and experimental groups held by questionnaires and the analysis of provided results of their independent activity (reports,

presentations, participation in scientific conferences and seminars, proposals for the introduction of additional materials for e-textbook) indicate the increase in the level of independent activity of students in the experimental group. Interpretation of the obtained data indicated significant changes in experimental group: number of students with a low level of independent activity decreased: motivational- axiological component – from 50,0% to 22.7%; cognitive component – from 54.5% to 29.5%; active component – from 59.1% to 29.5%; reflexive-evaluative – from 56,8% to 22.7%. At the same time, the number of students with a high level of independent activity increased from 13.6% to 40.9%; from 11.4% to 38.7%; from 9.1% to 36.4% and from 9.1% to 43.2%, respectively, for each of the components.

The study of implementation of integrated subject - language training at university was caused by the requirements of the FSES, the State Program "Development of Education for 2018-2025" and "Electronic University" and also emerging difficulties with the implementation of the question under study is described in researches of domestic (Bagramova, 2001; Krilov, 2015) and foreign authors (Wiesemes, 2009). Based on the positive experience and the predictable difficulties of the educational process within the framework of integrated subject - language training at university helped to develop a series of classes focused on the development of independent activity of students, which is necessary, as described in this study, for further successful professional self-realization and self-education throughout life. The result of the study is the author's e-textbook "Application and Operation of Means and Systems for Special Monitoring", allowing to provide a higher degree of interdisciplinary interaction of professional and foreign language components. The e-textbook consists of 6 Units, each includes a subsection "Outclass Activity", as well as sections with additional texts, reference information and videos. The advantage of e-edition is its "flexibility", implying the possibility of timely updating it with professionally-relevant information as well, which is especially important in the implementation of integrated subject and language interaction.

One of the subsections of the e-textbook is the "Steps to Autonomy", allows solving two educational tasks indicated by the requirements of the Federal State Educational Standard: increasing the level of students' independent activity and the formation of universal, professional and general-professional competencies. The following guidelines are included in the "Steps to Autonomy: subsection:

- Act Independently - an algorithm for the phased implementation of independent activities is proposed. Turning to the proposed sequence of actions at the initial stage of formation of independent activity skills allows the student to avoid difficulties in determining the sequence of actions: Step 1. Create Your Goal, Step 2. Generate Tasks, Step 3. What do Researchers say?, Step 4. Make Analysis, Comparisons and Create Your Conclusion, Step 5. Compare Your Goal and the Result, Step 6. Choose the Way to Represent Your Ideas.

- How to Prepare a Report - recommendations for preparation: Preparation and Planning - > Collecting and Handling Information - > Writing a Revising Report - > The Creative Side of Report Writing - > A Style Guide to Good Report Writing - > Improving the Presentation of Your Report.

- Summarizing the Text - offers phrases for abstracting and annotating a text and authentic abstract on professionally-oriented issues.

Strengthening of interdisciplinary interaction during classes while studying a foreign language contributes to the development of skills to assess the role of a foreign language in the daily and professional activities of any person. The reason for implementation of inter-subject interaction is the development of cognitive independence of students on the basis of individual educational trajectory for every student. The level of retention of course content by students in this case may be different, but each of them will have practical significance.

The examples of the tasks provided in the e-textbook for the implementation of integrated subject-language training can be:

Task 1. Watch the video «Input, Processing, Output and Storage Information System Components». Answer the following questions.

What are the ways of comparing computer and human data processing and storage?

Make a list of all possible operations for data processing and storage mentioned in the video.

Using «Supplementary Texts», «Extra Video» find additional information and complete the list.

Make a scheme of data processing and storage for a UAV for a special mission.

Prepare the presentation on the theme «Data Processing and Storage».

Discuss the results of your research in the group in the form of a dialogue.

Performing similar tasks, offering a comparison of familiar daily activities with professional ones; the use of knowledge acquired while studying major subjects or during extracurricular activities; compilation of universal tables and diagrams; demonstrating the results of independent research in the form of a presentation, as well as being ready to discuss your point of view in a group, forms the natural-scientific literacy of students. The result of working with such tasks is the formation of universal competencies.

Thus, the study allowed to:

1) to identify the most promising directions for implementation of integrated subject-language interaction based on a theoretical analysis of the ideas of LSP, ESP, GE, CLIL of foreign authors and the integrated subject-language training described in domestic science;

2) to determine the scientific approaches in relation to the process of implementing the ideas of integrated subject-language training at university in the study of a foreign language, focusing on major subjects;

3) to confirm experimentally the effectiveness of the implementation of integrated subject-language training based on digital technologies in the educational process of a university, to determine the potential of the student's personality in increasing the level of independent activity with the aim of further professional self-actualization and the ability to learn throughout life.

The subject of further study can be: 1) development of the CLIL - course for students of engineering specialization with the 1st year; 2) to examine the influence of the level of students' independent activity and the development of universal and professional competencies in the process of integrated subject-language training.

REFERENCES

1. Alonso, J.D., Portela, L.L., Juste, M.P. (2016). Designing Personal Learning Environments. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 11 (3), pp. 1- 12.
2. Anikina, O. V. (2011). Discourse as an Object of Learning in a Foreign Language Course. "Vestnik TSPU", Vol. 2, 54–59.
3. Bagramova, N. V. (2001). Methods of Teaching Foreign Languages in the Light of the Theory of Education Globalization. *Journal*, 3. 6-12.
4. Bergem, O.K. (2016). "I prefer to take one subject a day": Students'working strategies during independent teaching sessions. *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS*, pp. 149-163. DOI: 10.1007/978-3-319-17302-3_10
5. BHattacharya, S., Neelam, N., Tanksale, D. (2016). Relationship between self-regulated learning strategy and motivation of management students. *International Journal of Innovation and Learning*, 19 (2), pp. 125-149. DOI: 10.1504/IJIL.2016.074465
6. CHEchi, V.K., BHalla, J. (2017). Invigorating self-regulated learning strategies of mathematics among higher education student. *AIP Conference Proceedings*, 1860, art. no. 020036. DOI: 10.1063/1.4990335
7. Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
8. Duckworth, A.L., White, R.E., Matteucci, A.J., Shearer, A., Gross, J.J. (2016). A stitch in time: Strategic self-control in high school and college students. *Journal of Educational Psychology*, 108 (3), pp. 329-341. DOI: 10.1037/edu0000062
9. Federal State Educational Standard of Higher Education (2016) 10.17.2016. URL:<https://fgos.ru/>
10. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. (2008) *Socio-Psychological Diagnostics of Personality Development In Small Groups*. Textbook. Moscow. "Institute of Psychotherapy" 490 p.
11. Galustyan, O.V., Mescherjakova E.I., Larina, T.V., Bakleneva S.A., Krivotulova E.V. (2018). Self-regulated Learning of Students at University. *Revista ESPACIOS*, Vol. 39 (N 23), pp 9 – 12.
12. Gardiner, L. F. (1998). Why We Must Change: The Research Evidence. *The NEA Higher Education Journal*. 71–88.
13. Halyapina L. P. (2018) *Integrated Teaching of Foreign Languages and Professional Disciplines. Experience of Russian Universities*. Monograph, Tomsk, "Tomsk University", 380 p.
14. Hawe, E., Dixon, H. (2016). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, pp. 1-12. DOI: 10.1080/02602938.2016.1236360
15. Ignatova V. A. (2001). *Pedagogical Aspects of Synergetics*, *Pedagogika*, #8. 26 – 31.
16. Komarova E.P., Bakleneva S.A., Ostapenko V.S., Petelin A. S. (2020) *Integrated Subject-Language Training of Students of Engineering Specialization Based*

on Digital Technologies. Proceedings IFTE-2020, ARPHA Proceedings 3: 1131-1147. DOI: 10.3897/ap.2.e1131

17. Komarova, E. P. (2001). Theoretical Foundations of Professional Training in Foreign Language Mediated Communication in a Non-Linguistic University [D.Ed. Thesis]. Moscow.

18. Komarova, E.P., Fetisov, A. S., Larina, T.V., Galustyan, O.V. (2017). The Development of Physical Training Culture of a Personality. Revista Espacios, Vol. 38(N 50).

19. Krylov, E. G. (2019). Bilingual Education in Engineering and Foreign Language at University. [PhD Thesis], Ekaterinburg.

20. Larichev O. I. (2002) Theory and Methods of Decision Making. Moscow. "Logos" 296 p.

21. Maksimova N.V. (2007) Akmeologicheskij Podhod V Pedagogike: Monografiya. [Acmeological Approach in Pedagogy: Monograph] 196 p.

22. March, T. (2000). "Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology
<http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>.

23. Olgren, C. H. (1998). Improving Learning Outcomes: The effects of learning strategies & motivation. In C.C Gibson Ed. Distance Learners in Higher Education. Madison, WI: Atwood. 77-96.

24. Pedrosa, D., Cravino, J., Morgado, L., Barreira, C. (2016). Self-regulated learning in higher education: Strategies adopted by computer programming students. International Symposium on Project Approaches in Engineering Education, 6, pp. 588-595.

25. Popova, N. V., Kogan, M. S., Odinkaya, M. A., & Nesterov, S. A. (2018). Professional-Oriented Introductory DATABASE Course in English. St. Petersburg, "Politechnical Publishing". 195 p.

26. Schünemann, N., Spörer, N., Völlinger, V.A., Brunstein, J.C. (2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation procedures on strategy use and reading comprehension in reciprocal teaching groups. Instructional Science, 45 (4), pp. 395-415. DOI: 10.1007/s11251-017-9409-1

27. Shirin, A. G. (2007). Bilingual Education in Domestic and Foreign Pedagogy. [D.Ed. Thesis]. Velikiy Novgorod.

28. Skinner, D.E., Saylor, C.P., Boone, E.L., Rye, K.J., Berry, K.S., Kennedy, R.L. (2015). Becoming lifelong learners: A study in self-regulated learning. Journal of Allied Health, 44 (3), pp. 177-182.

29. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. (1995) Fundamentals of Psychological Anthropology. Human Psychology: Introduction to the Psychology of Subjectivity. Moscow. "Shkola Press"384.

30. Verbitsky, A. A. (2016). Theory and Technologies of Contextual Education. Textbook. Moscow, MSPU.

31. Zalesov, V. A. (2001). The Role and Place of Information Technologies in the University. Planning of Innovative Development of Economic Systems. St. Petersburg, "StPU". 718 – 722.

32. Zaytsev K., Sergievskiy M. (2017). Globalization of Higher Education Based on Military and Economic Alliances, p. 19.

УДК. 378.147

3.2 АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Головки Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогическое образование»

Кучер Борис Дмитриевич, заместитель директора образовательного учреждения

Севастопольский государственный университет

E-mail: boriskucherphys@gmail.com

Аннотация: в статье представлен анализ качества преподавания в школе в условиях дистанционного обучения на примере ГБОУ СОШ № 45 им. В.И. Соколова г. Севастополя. Представлен анализ результатов ГИА 2019-2020 учебного года в сравнении с предшествующими учебными годами. Рассмотрена динамика успеваемости обучающихся за последние шесть лет и результаты анкетирования родителей об удовлетворенности организацией дистанционного обучения.

Ключевые слова: качество преподавания, дистанционное обучение, средняя общеобразовательная школа, государственная итоговая аттестация (ГИА).

Современные социальные вызовы к системе образования, продиктованные необходимостью предоставления дистанционных образовательных услуг обучающимся, предъявляют требование компетентности школьных учителей в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Благодаря развитию и доступности современных информационных технологий стал возможным процесс обучения на расстоянии в средних общеобразовательных учреждениях на всей территории Российской Федерации в период режима самоизоляции 2020-2021 гг.

В настоящее время вопрос анализа текущего уровня преподавания учителями учебных предметов с использованием дистанционных образовательных технологий продолжает оставаться актуальным. Проанализируем его на примере организации дистанционного обучения в ГБОУ СОШ № 45 им. В.И. Соколова г. Севастополя.

Дистанционное обучение предусматривает использование комплекса современных ИКТ, обеспечивающих передачу учебной информации на расстоянии между учеником и преподавателем. Стоит оговориться, что дистанционное обучение требует от современного педагога следующих умений и навыков:

- навыков уверенной работы с компьютером, необходимых для грамотной организации учебного процесса: педагог должен совмещать как образовательную

функцию, так и функцию самостоятельного технического сопровождения учебного процесса;

- создания собственных электронных методических разработок или грамотного использования учебных материалов других педагогов;
- умение организовать учебный процесс с учетом требований СанПиН 2.4.2.2821-10 [1] и приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [2].

Педагогическим работникам при планировании онлайн-занятий также необходимо учитывать качество материально-технической базы учебного заведения, в частности, скорость и стабильность соединения с сетью интернет (см. рисунок 1).

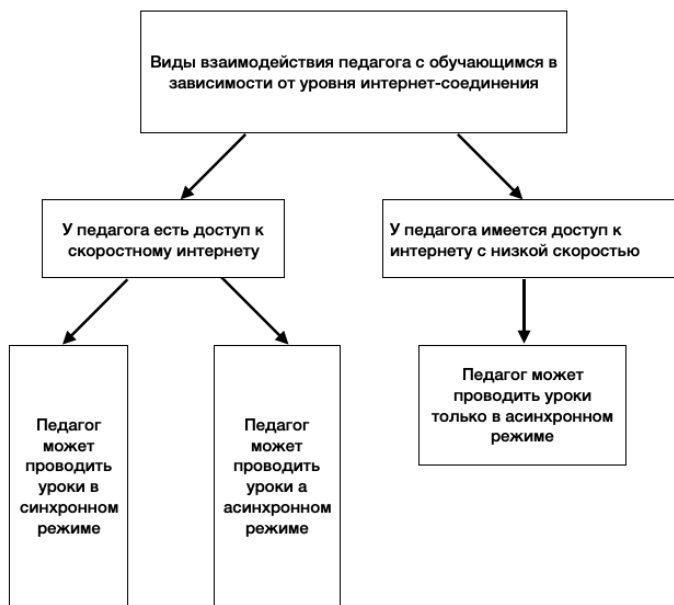


Рисунок 1 – Схема видов взаимодействия педагога с обучающимися в зависимости от качества соединения с интернетом.

При использовании асинхронного режима достигается минимальный уровень взаимодействия между учителем и обучающимися. Педагог организует самостоятельную работу обучающихся, загружая на онлайн сервисы свои конспекты уроков, задания и методические разработки. Синхронный режим обучения подразумевает взаимодействие между педагогом и обучающимися в режиме онлайн.

Наиболее эффективная организация дистанционного обучения возможна при одновременном применении синхронного и асинхронного обучения. На таких занятиях учитель может задавать обучающимся теоретический материал для самостоятельной проработки, а проводя на онлайн уроках разбор заданий, консультировать учеников при возникновении трудностей.

Управление процессом обучения предполагает проведение анализа его качества. Следовательно, вопрос оценивания качества преподавания важен и для учебного заведения, и для образовательной системы в целом. Результат контроля образовательного процесса, являясь одной из форм обратной связи между педагогом и обучающимися, становится для педагога сигналом и стимулом одновременно.

На территории Российской Федерации качество предоставления образовательных услуг, как правило, исследуется при помощи независимой оценки качества преподавания (НОКО), национального исследования качества образования (НИКО), всероссийских проверочных работ (ВПР) и государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ).

Независимая оценка качества образования (НОКО) – это специальная процедура, в ходе которой происходит оценивание деятельности образовательных организаций. Оцениванию подвергается качество условий предоставления услуг, качество знаний обучающихся, степень усвоения ими образовательной программы. Выявляется уровень удовлетворенности родителей качеством предоставления образовательных услуг и даются рекомендации по совершенствованию образовательной деятельности.

Национальное исследование качества образования (НИКО) – это общероссийский проект, целью которого является оценка качества среднего образования по отдельным предметам.

Всероссийские проверочные работы (ВПР) – это форма оценивания и проверки знаний обучающихся за учебный год по отдельным предметам. Для ВПР используются стандартизированные задания, предусмотрен единый стандарт оценивания, позволяющий выявить объективное качество знаний.

Государственная итоговая аттестация (ГИА) – это обязательные для сдачи экзамены, завершающие изучение образовательных программ среднего и основного общего образования. Всего выделяют две формы ГИА:

- по окончании 9 класса ученики сдают основной государственный экзамен (ОГЭ, ГВЭ), охватывающий учебный материал за 5-9 классы;
- по окончании 11 класса выпускники сдают единый государственный экзамен (ЕГЭ, ГВЭ), охватывающий учебный материал за 5-11 классы.

Так как НОКО и ВПР весной 2020 г. не проводились, а ОГЭ для учеников девятого классов в 2019/2020 учебном году был отменен, то для исследования качества преподавания в условиях дистанционного обучения в ГБОУ СОШ № 45 им. В.И. Соколова были использованы:

- результаты ГИА (ЕГЭ) 2020 г.;
- результаты РДР;
- анализ успеваемости обучающихся за последние шесть лет;
- результаты анкетирования родителей.

С целью более глубокого анализа итогов ГИА было проведено сравнение качества знаний и успеваемости ЕГЭ текущего 2019/2020 учебного года с прошлыми 2018/2019 и 2017/2018 учебными годами (см. рисунок 2).

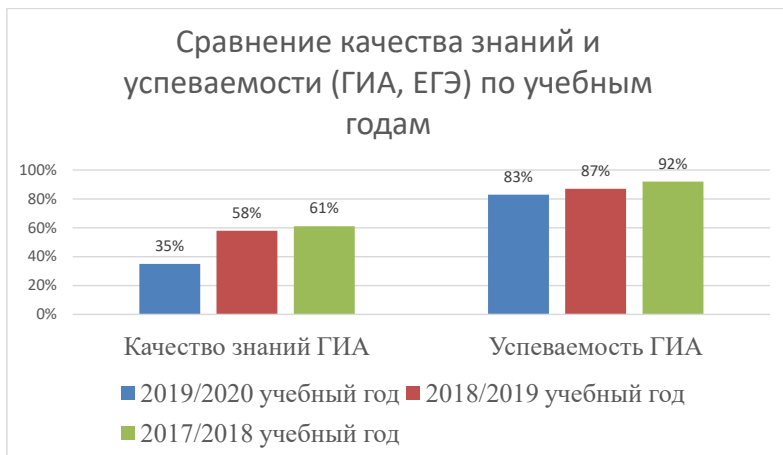


Рисунок 2 - Сравнение качества знаний и результатов ГИА (ЕГЭ) по учебным годам.

Сопоставляя результаты ЕГЭ можно заметить, что качество знаний в 2019/2020 учебном году значительно уменьшилось: на 23% по сравнению с 2018/2019 учебным годом и на 26% в сравнении с 2017/2018 учебным годом.

При этом успеваемость снизилась незначительно (на 4% и 9% соответственно) по сравнению с предыдущими учебными годами. Несмотря на то, что выпускники большую часть учебного года занимались очно, можно сделать вывод, что экстренный перевод образовательного процесса в дистанционный формат неблагоприятно повлиял на финальные результаты обучающихся.

Для анализа качества знаний и в целях реализации НИКО, на территории Российской Федерации, ежегодно проводятся региональные диагностические работы (РДР). С целью анализа очной и дистанционной подготовки учащихся ниже приведены результаты РДР, которые проводились осенью 2020 года для учащихся 10 классов по русскому языку и математике.

В РДР по русскому языку приняли участие 43 из 44 (98%) зарегистрировавшихся обучающихся 10-х классов, показав следующие результаты (табл. 1):

Таблица 1 – распределение первичных баллов учащихся 10 классов на РДР по русскому языку.

Количество первичных баллов	2020 год (РДР)	
	чел.	%
0-14 (не преодолевших минимальный порог)	1	2%
15-22	14	32,5%
23-28	17	39,5%
29-33	11	26%

Анализ данных таблицы 1 позволяет сделать следующие выводы:

- 26% участников (11 человек) получили высокий результат (от 29 до 33 баллов);
- 39,5% участников (17 человек) получили результат выше среднего (от 23 до 28 баллов);
- 32,5% (17 человек) получили удовлетворительный результат от 8 до 14 баллов;
- 2% (1 человек) не преодолели минимальный порог, получив менее 15 первичных баллов.

В РДР по математике приняли участие 42 из 44 (95%) зарегистрировавшихся обучающихся 10-х классов. Приведем результаты в таблице 2.

Таблица 2 – распределение первичных баллов учащихся 10 классов на РДР по математике.

Количество первичных баллов	2020 год (РДР)	
	чел.	%
0-7 (не преодолевших минимальный порог)	4	10%
8-14	17	40%
15-21	21	50%
22-32	-	-

Анализ данных таблицы 2 позволяет сделать следующие выводы:

- 0 % участников (0 человек) получили высокий результат (от 22 до 32 балла);
- 50 % участников (21 человек) получили результат выше среднего (от 15 до 21 балла);
- 40 % (17 человек) получили удовлетворительный результат от 8 до 14 балла;
- 10 % (4 участников) не преодолели минимальный порог, получив менее 8 первичных баллов.

Проанализировав общие результаты выполнения РДР, можно сделать общий вывод: большая часть учеников (90% по математике, 98% по русскому языку) справились с заданиями проверочной работы, что свидетельствует о высоком уровне подготовки учащихся 10-х классов по программе основного общего образования по предметам: русский язык и математика.

Для более глубокого исследования вопроса о том, как перевод обучающихся на дистанционную форму обучения повлиял на их успеваемость, нами был проведен анализ динамики успеваемости за последние шесть лет: с 2014/2015 по 2019/2020 учебный год (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Динамика успеваемости учащихся ГБОУ СОШ № 45 им. В.И. Соколова за последние шесть лет.

Учебный год	2019/2020	2018/2019	2017/2018	2016/2017	2015/2016	2014/2015
Количество обучающихся на конец года	771	764	731	722	705	637
Количество обучающихся без первых классов	679	689	644	641	629	559
«5»	84	98	96	94	68	62
«4 и 5»	368	343	330	328	327	288
Итого на «5» и «4 и 5»	452	441	426	422	395	350
Неаттестованные по итогам учебного года	-	-	-	1	-	-
Неуспевающие по итогам учебного года	-	-	2	-	-	-
Оставленные на повторный год обучения	-	-	-	1	-	-
Не получившие аттестаты по итогам ГИА основной этап дополнительный этап	-	4	5 2	-	-	-
% успеваемости	100%	100%	99,7%	99,4%	100 %	100 %
% качества	67%	64%	66%	66%	63 %	62,5 %
Качество знаний по ступеням:						
Начальная школа	77%	74%	78 %	78 %	79 %	79 %
Среднее звено	57%	57%	57%	58%	55%	54 %
Старшее звено	74%	68%	73%	67%	52%	46%

Таким образом, качество знаний в школе по сравнению с 2014/2015 учебным годом увеличилось на 4,5% и составило 67 %. Начиная с 2014/2015 учебного года качество знаний по школе стабилизировалось и удерживается на уровне 63-67%.

Анализируя количество отличников в 2019/2020 учебном году по сравнению с 2018/2019 учебным годом, можно заметить, что их количество уменьшилось на 14 человек. Такое снижение, на наш взгляд, могло произойти по причине того, что учеба по части предметов, согласно приказу Департамента образования и науки города Севастополя, была закончена досрочно, и годовая оценка была выставлена по итогам трех четвертей, без учета четвертой четверти обучения [6].

С целью более детального анализа вопроса на предмет удовлетворенности родителей организацией обучения в школе с применением электронного и дистанционного обучения было проведено анкетирование родителей учащихся 1-11 классов (768 человек), на основании которого были получены следующие результаты, представленные на рисунке 3.

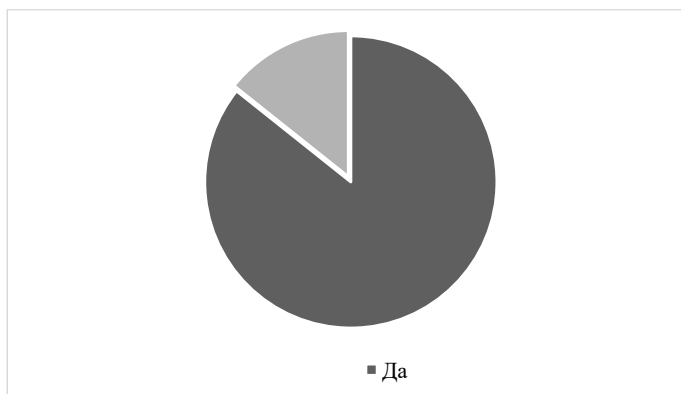


Рисунок 3 – Результаты исследования мнения родителей учеников ГБОУ СОШ № 45 им. В.И. Соколова об удовлетворенности организацией электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

Из результатов анкетирования можно увидеть, что организацией обучения с применением дистанционных образовательных технологий удовлетворено большинство родителей (85,7%). Не удовлетворены результатами обучения 14,3% процента родителей. В качестве аргумента против дистанционного обучения родители наиболее часто указывали возросший объем домашних заданий и низкий уровень владения учениками и их родителями ИКТ.

В целом негативных отзывов со стороны родителей о слабом уровне владения педагогическим составом ИКТ не поступало. Доказательством тому служит факт, что осенью 2019 г. для учителей школы был проведен курс подготовки к реализации дистанционного обучения [5].

На основании анализа качества преподавания с использованием дистанционного обучения в средней школе можно заключить, что в целом родители учеников удовлетворены качеством организации дистанционного

обучения, однако из результатов ЕГЭ видно, что успеваемость осталась примерно на том же уровне, что и в прошлом учебном году, при значительном снижении качества знаний учащихся. Снижение качества знаний могло произойти, на наш взгляд, по следующим объективным причинам:

- низкое качество работы онлайн-платформ и сервисов из-за технической неготовности к одновременному подключению учеников и учителей в масштабах всей Российской Федерации [3];
- отсутствие у определенной части педагогов практического опыта дистанционной работы с обучающимися посредством сети интернет [4];
- недостаточная техническая оснащенность педагогов при организации образовательного процесса на дому в условиях самоизоляции.

Обучение на расстоянии на текущий момент для значительной части педагогов является новой формой ведения образовательного процесса и требует от учителей грамотного использования новых подходов, форм и методов обучения. В настоящее время разработано множество форм и видов оценивания качества преподавания, которые можно использовать при анализе очного и дистанционного обучения.

В целом следует отметить, что дистанционное обучение имеет все шансы на активное сосуществование наряду с традиционной очной формой ведения образовательного процесса, о чем свидетельствует уровень удовлетворенности родителей процессом дистанционного обучения, а также динамика успеваемости обучающихся за последние шесть лет и успеваемость на ГИА, оставшаяся примерно на том же уровне, что и в прошлом учебном году.

Также можно сделать вывод о том, что ввиду снижения качества знаний выпускников на ЕГЭ, педагогам необходимо продолжать работу по повышению своей компьютерной грамотности, уровню владения ИКТ-технологиями и совершенствовать методику преподавания учебного предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» // [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html> (дата обращения: 20.10.2020)

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/71770012/#block_2 (дата обращения: 20.10.2020)

3. Газета «Московский Комсомолец» // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mk.ru/social/2020/04/06/sayty-dlya-shkolnoy-udalenci-rukhnuliz-na-plyva-polzovateley-v-rf.html> (дата обращения: 20.10.2020)

4. РИА Новости // [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20200407/1569666546.html> (дата обращения: 20.10.2020)

5. Кучер Б. Д. Подготовка учителей к реализации дистанционного обучения в современной школе / Б. Д. Кучер // Среднее профессиональное образование. – 2020. – №8. – С. 37-39.

6. Приказ Департамента образования и науки города Севастополя № 391 от 15.04.20 «О порядке окончания 2019-2020 учебного года в общеобразовательных учреждениях города Севастополя» // [Электронный ресурс]. URL: http://do.sev.gov.ru/images/order_2020/391-.pdf (дата обращения: 20.10.2020).

7. Письмо Минпросвещения России от 12.10.2020 № ГД-1736/03 «Рекомендации по использованию информационных технологий в образовательном процессе в условиях распространения новой коронавирусной инфекции в 2020/2021 учебном году» // [Электронный ресурс]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_366383/29e13c4dff844b9626d5d7a06b3df0933ec6a77/ (дата обращения: 20.10.2020)

8. Головкин О.Н. Анализ текущего уровня компетентности учителей в области дистанционного обучения / О.Н. Головкин, Б.Д. Кучер // Цифровое образование в РФ: состояние, проблемы и перспективы: сборник трудов международного форума. – Санкт-Петербург, 2019. Вып. 16. С. 33–34.

9. Головкин О.Н. Использование дистанционного обучения в процессе подготовки будущих педагогов / О.Н. Головкин, Т.А. Кокодей, В. В. Хитушенко // Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию: коллективная монография. Под ред. Гуры Л. М., Авдеевой И. Н. – Севастополь: Шико, 2019. С. 142–155.

10. Головкин О.Н. Проблемы внедрения дистанционного обучения в средней школе и пути их решения / О.Н. Головкин, Б.Д. Кучер // Моделирование и конструирование в образовательной среде: материалы V Всероссийской (с международным участием) научно-практической, методологической конференции для научно-педагогического сообщества (Москва, 18 апреля 2020 г.). – ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс», 2020. – С. 85 - 88.

11. Национальные исследования качества образования (НИКО) // [Электронный ресурс]. <https://www.eduniko.ru/> (дата обращения: 15.02.2021).

12. Федеральный институт оценки качества образования // [Электронный ресурс]. <https://fioco.ru> (дата обращения: 15.02.2021).

13. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. <http://obrnadzor.gov.ru> (дата обращения: 15.02.2021)

3.3 СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Головки Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогическое образование»

Михайлова Алла Григорьевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»

Севастопольский государственный университет

E-mail: pedagogical_education@mail.ru, steba1971@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены основные критерии и показатели социального самоопределения. Предложены социально-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования социального самоопределения у студентов в условиях смешанного обучения. Описаны результаты формирующего этапа эксперимента, даны рекомендации по протектированию активизирующих методик социального самоопределения.

Ключевые слова: социальное самоопределение, студенты вузов, коммуникативное взаимодействие, смешанное обучение.

В настоящее время, когда произошел экстренный переход на онлайн обучение, многие ученые небезосновательно утверждают, что социальные функции высшего образования теряют свои позиции. Это связано с тем, что личность формирует свою общественную сущность только через реализацию единства биологического и социального и включаясь в систему общественных отношений через деятельность. В этом смысле очное обучение в вузе ценно, прежде всего, «атмосферой личного взаимодействия» [19].

Вместе с тем «все цифровое развитие общества движется в сторону доведенной до предела персонализации, и в образовании будет происходить все то же, что и в других отраслях. Мы начинаем понимать интересы и взаимодействовать не с большими группами людей, не с сегментами, а с каждым отдельным человеком» [17].

Высокий уровень сформированности социального самоопределения личности, в условиях модернизации современного образования, определяет для выпускника вуза способность вписаться в определенный социальный контекст и готовность к групповому взаимодействию. Поэтому актуальность данного исследования определяется, прежде всего, социальным запросом на более качественную подготовку специалистов, владеющих социальной ответственностью и готовностью к продуктивному взаимодействию. «Самоопределение личности – сложная научная проблема, имеющая философский, социологический, психологический и педагогический аспекты» [5, с. 29].

По нашему мнению, в ходе коммуникативного взаимодействия происходит осознание личностью своего места в обществе [11], результатом которого является социальное самоопределение как сформированное социальное

самосознание. В новом ФЗ «Об образовании в РФ» в качестве основного рассматривается понятие воспитания как деятельности, направленной на всестороннее развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося [18].

В рамках модернизации системы общего и профессионального образования, как отмечено в стратегии научно-технологического развития Российской Федерации до 2035 года, будут расширяться требования к инновационным компетенциям выпускников таким образом, чтобы они соответствовали условиям рынка труда. При этом массовый характер любой профессии приводит к снятию личностного фактора и к усилению технократической составляющей мышления [7]. Как следствие, ощущается необходимость в новых исследованиях данной важной сферы духовного производства, что связано с изменениями в современной социокультурной и производственно-экономической ситуации содержания профессиональной деятельности» [10], а именно, необходимость исследования уровней сформированности социального самоопределения будущих специалистов.

В стратегии научно-технологического развития Российской Федерации отмечено, что она должна стать основой для формирования и реализации государственной политики в сфере развития науки, технологий, а также связанной с ними инновационной деятельности, где закреплены долгосрочные цели, задачи научно-технологической и инновационной политики в стране, а также определены ключевые принципы данной политики, приоритетные направления науки, техники и технологий. В этой связи огромная роль отводится концентрации основных усилий и ресурсов в научных исследованиях и инновационно-технологических разработках на актуальных для общества и государства «больших вызовах». Усиление глобальной конкуренции охватывает не только традиционные рынки товаров, капиталов, технологий и рабочей силы, но и системы развития человеческого потенциала, появление новых геополитических и геоэкономических лидеров в мире [16].

Вместе с тем, несмотря на значимые инновации в сфере содержания и технологии образования, в условиях дистанционного обучения университеты недостаточно обеспечивают тот уровень личностной подготовки, который бы соответствовал обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик производства, поскольку социальные функции высшего образования потерялись [19].

Степень научной разработанности проблемы исследования. Методологические основы проблемы самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном, который охарактеризовал самоопределение как самодетерминацию, где выражена сущность принципа детерминизма: «смысл его заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему» [14, с. 382].

Проблематика научных исследований в области профессиональной подготовки является достаточно широкой. Проблемы развития личностного самоопределения на основе деятельностного подхода рассматривали П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, Г.А. Цукерман и др. Методологической основой

также стали идеи личностно-профессионального развития как основы достижения профессионального «акме» в работах таких ученых, как А.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина и др. Ученые делали акцент на междисциплинарных связях и интеграционных подходах в изучении проблем самоопределения личности.

Анализ отечественных и зарубежных источников и педагогическая практика свидетельствуют о том, что в современном образовании имеют место следующие противоречия:

– между потребностью общества в компетентных специалистах, владеющих социальной ответственностью и готовых к продуктивному взаимодействию, и низким уровнем сформированности данной готовности у выпускников вузов;

– между необходимостью изменений в высшем образовании, направленных на развитие социального самоопределения, и отсутствием условий эффективности данного процесса.

Необходимость разрешения данных противоречий позволила сформулировать **проблему**: каковы пути формирования социального самоопределения у будущих специалистов в образовательном процессе вуза в условиях смешанного обучения.

Цель исследования – теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка совокупности условий, при которых формирование социального самоопределения будет эффективным.

Объект исследования: профессиональная подготовка студентов в вузе.

Предмет данного исследования: социальное самоопределение личности.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что формирование социального самоопределения в образовательном процессе вуза будет эффективным при реализации следующих условий:

– определена система критериев и показателей для оценки уровней сформированности у студентов социального самоопределения в образовательном процессе вуза;

– проверена результативность методики формирования социального самоопределения в процессе эксперимента.

В соответствии с намеченной целью, объектом, предметом и гипотезой поставлены следующие **задачи** исследования:

1) уточнить содержание понятия «социальное самоопределение» на основе анализа зарубежного и отечественного опыта;

2) определить систему критериев и показателей для оценки уровней сформированности социального самоопределения личности, провести их диагностику;

3) разработать методику формирования социального самоопределения у студентов в условиях перехода на онлайн обучение;

5) провести опытно-экспериментальную работу по реализации и проверке условий, при соблюдении которых формирование социального самоопределения будет эффективным.

Методологическую основу исследования составили:

– работы А.В. Петровского по коллективистическому самоопределению личности;

– идеи Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Д.А. Леонтьева в контексте социального становления и самодетерминации личности;

– психологические аспекты проблемы развития личности будущего специалиста (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.).

Для решения поставленных в исследовании задач и проверки исходных предположений использован комплекс взаимодополняющих **методов исследования**:

– теоретических: (анализ философской, социологической, психолого-педагогической, социальной литературы по рассматриваемой проблеме; анализ документации относительно организации учебно-воспитательного процесса в вузе; анализ, синтез, и систематизация для теоретического обобщения основных подходов к решению проблемы исследования);

– эмпирических (анкетирование, наблюдение, тестирование, самооценка, педагогическое проектирование);

– экспериментальных: методы включенного наблюдения, активного обучения и моделирования, анализа результатов деятельности, а также психодиагностические методики; экспериментальная деятельность и педагогический эксперимент для проверки технологии проектирования предложенной методики и её эффективности.

Опытно-экспериментальной базой исследования стал Севастопольский государственный университет (СевГУ). Эксперимент носил поисковый характер. В исследовательской работе приняли участие 110 студентов (65 чел. – в контрольной группе, 45 – в экспериментальной).

Организация и этапы исследования: констатирующий (2017 г.) – осуществление эмпирического исследования; формирующий (2018-2019 гг.) – реализация разработанных социально-педагогических условий и контрольный этап (2020 г.) – анализ полученных результатов, сравнение данных с констатирующим этапом.

Научная новизна исследования определяется тем, что на основе анализа зарубежного и отечественного опыта уточнено и дополнено понятие «социальное самоопределение»; выявлены и научно обоснованы показатели и критерии сформированности социального самоопределения (потребностно-целевой, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностный, рефлексивно-ценностный).

Теоретическая значимость состоит в том, что полученные результаты дополняют теорию и методику профессионального образования о сущности процесса формирования социального самоопределения как основы профессиональной подготовки.

Практическая значимость результатов заключается в том, что предложенные методики и критерии оценки сформированности социального самоопределения можно использовать для выявления личностных результатов студентов.

Многими учеными изучались отдельные элементы феномена самоопределения. С позиции философии и социологии понятие «самоопределение» определялось как свойство сознания, которое может рассматриваться:

– в контексте социального становления личности, вхождения её в социальные сферы и освоения норм, установок, ценностей, принятых в обществе [1-3; 8; 13; 14];

– как жизненно важный элемент психологического благополучия; людям нравится чувствовать контроль над своей жизнью [19];

– как сознательный самостоятельный выбор человеком жизненного пути и позиций, выбор ценностей, нравственных норм, профессии, религии, условий жизни [2];

– как наличие активной жизненной, личностной и профессиональной позиции [2-5].

Понятие «социальное самоопределение» определялось как:

– феномен группового взаимодействия, который проявляется в специально конструируемых ситуациях группового давления [12];

– выбор человеком критериев, норм оценивания себя, ценностей: что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя [9];

– осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений и от того, как она складывается (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе), зависит общественная активность личности и социальное самоопределение [1; 14];

– структурный компонент жизненного самоопределения личности, связанный с развитием личности на всех этапах жизни человека; поиск реализации личностных задатков и способностей в рамках деятельности с опорой на индивидуальные жизненные и социальные установки [5];

– пересмотр человеком применяемых им критериев на различных этапах своего развития, поскольку изменяются ценности, менталитеты в самом обществе [20].

Хотя социальное самоопределение является целью для людей, невозможно не руководствоваться и внешними источниками. Мотивация не только способствует эффективности взаимодействия, но и подрывает его, в зависимости от действующих социальных и экологических факторов [22]. Как внутренняя, так и внешняя мотивация являются очень важными детерминантами поведения человека, которые побуждают нас удовлетворять три основные потребности:

1. Автономность: людям нужно чувствовать, что они могут контролировать свое поведение.

2. Компетентность: достижения, знания и навыки, которые необходимо развивать.

3. Связь: каждый из нас в той или иной степени нуждается в других людях [21].

Ссылаясь на теорию потребностей Э. Деси и Р. Райана, принимаем во внимание, что межличностные события и обратная связь, которые направляют на

чувство компетентности при выполнении деятельности, усиливают внутреннюю мотивацию взаимодействия [20].

Опираясь на вышеизложенное, мы рассматриваем социальное самоопределение как механизм социальной детерминации, на которую имеет влияние собственная активность личности. Будущая профессиональная деятельность субъекта взаимодействия неизбежно связана с возникновением социальных ситуаций профессионального развития, поступательное разрешение которых, в конечном итоге, ведет к достижению продуктивной работы.

В связи с диагностикой рассматриваемого социального самоопределения возникает потребность в изучении его динамики и характеристике уровней сформированности. С этой целью нами выделены соответствующие критерии и показатели. В научной литературе под критерием понимается признак, на основе которого осуществляется оценка, определение или классификация, способ проверки.

При выделении критериев мы опирались на структурный анализ. По нашему мнению, каждому структурному компоненту социального самоопределения может соответствовать одноименный критерий.

В структуре социального самоопределения личности мы выделили потребностно-целевой, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностный, рефлексивно-ценностный критерии.

Потребностно-целевой критерий характеризуется сформированностью потребности личности в коммуникативном взаимодействии, стремления обрести готовность к взаимодействию. Когнитивный критерий характеризуется сформированностью знаний. Познавательные интересы студентов в определенной области знаний и практической деятельности сочетаются с познавательным отношением личности к деятельности, осмыслением ее ценности и значимости. Рефлексивно-ценностный критерий характеризуется сформированностью личностных ценностно-смысловых оснований самоопределения (личностных ценностей, переживаний, социальной ответственности), обеспечивающих процесс персонификации личности. Деятельностный критерий представлен отношением личности к себе и окружающему миру, готовностью и способностью к созидательному преобразованию себя и действительности.

В каждом критерии мы выделили показатели, на основании которых можно судить о качестве социального самоопределения студента вуза.

Потребностно-целевой критерий как сформированность потребности личности в коммуникативном взаимодействии, стремления обрести готовность к взаимодействию включает показатели: наличие потребностей в коммуникативном взаимодействии, готовность к общению, направленность на формирование коммуникативных умений у обучающихся. Когнитивный критерий как сформированность профессиональных знаний включает показатели: наличие знаний в определенной области, межпредметную эрудицию. Рефлексивно-ценностный критерий как сформированность личностных ценностно-смысловых оснований включает в качестве показателей наличие коммуникативных и организационно-оценочных умений, социальную

ответственность. Деятельностный критерий как сформированность готовности и способности к созидательному преобразованию себя и действительности включает готовность к саморазвитию, способность к самосовершенствованию. На основе выделенных критериев и показателей можно исследовать качественные и количественные характеристики такого сложного личностного образования, как социальное самоопределение.

Педагогический эксперимент позволил разработать шкалу уровней социального самоопределения в соответствии с критериями. Данная шкала, включающая три уровня: высокий, средний, низкий, – была определена нами по результатам ответов респондентов. Основная опытно-экспериментальная работа была проведена на базе СевГУ.

Диагностика уровня социального самоопределения личности должна носить комплексный характер и включать педагогическое тестирование. Поскольку существует два основных элемента самоопределения – внутренний (побуждение к определенному поведению, основанному на внешних источниках, которое приводит к внешним вознаграждениям) и внешний (регулируется подчинением, соответствием, а также внешними поощрениями и наказаниями, что определяет поведение человека) (Deci & Ryan), выделяем экстернатальный и интернатальный критерии социального самоопределения, которые мы продиагностировали с помощью методики локуса контроля.

Внешние и внутренние факторы социального самоопределения необходимо рассматривать в системе, с присущей ей связью со средой. Изменения социальной среды влекут за собой изменения в системе факторов.

Для определения уровня сформированности потребностно-целевого компонента подходит методика «Потребность в общении» Ю.М. Орлова, которая измеряет непосредственные потребности, связанные с активностью в области общения и методика «Оценка потребности в одобрении» или «Шкала социальной желательности» Д. Крауна и Д. Марлоу для измерения выраженности социальной желательности [13, с. 138]. Также можно использовать «Диагностику потребности в поисках ощущений» М. Цукермана, которая измеряет склонность к рискованному поведению, «Опросник потребности в достижении» Ю.М. Орлова для измерения выраженности потребности в достижении.

Для измерения уровня сформированности когнитивного компонента мы применяли методику «Исследование преобладающего типа запоминания», цель которой: выявить преобладающий объем памяти при разных типах предъявления вербального материала. «Исследование состоит из четырех опытов. В первом опыте слова для запоминания предъявляют на слух. Во втором – зрительно, причем каждое слово должно быть четко записано на отдельной карточке. В третьем опыте используют моторно-слуховую форму предъявления и в четвертом – комбинированную, которая сочетает в себе слуховое, зрительное и моторное восприятие материала» [13, с. 45].

Для определения уровня сформированности эмоционально-волевого компонента «Способность человека к самодетерминации и саморегуляции, упорядоченности, целенаправленности и сознательности возможна благодаря волевым проявлениям личности. Воля является психической функцией, которая

буквально пронизывает все стороны жизни человека, делает его свободным от внешних воздействий» [13, с. 70]. С понятием воли связано понятие локус контроля, в основу которого положено мнение о различии людей между собой по тому, где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями. «Локус контроля (от лат. «locus» – место, местоположение и франц. «controle» – проверка) – это качество, которое характеризует склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо себе (внутренний локус контроля), либо обстоятельствам (внешний локус контроля)» [13, с. 70].

Под «локусом контроля» понимается устойчивая личностная характеристика, отражающая предрасположенность человека объяснять причины событий внешними или внутренними факторами (см. табл. 1). Для того чтобы определить в ходе исследовательской работы уровень сформированности типа локуса контроля: экстернального (ответственность за успехи и неудачи своей жизни приписываются внешним обстоятельствам) и интернального (ответственность приписывается себе самому), были предложены высказывания, с которыми нужно согласиться в большей степени.

Таблица 1 – Основные показатели типов по методике «Локус контроля»

Интернальный	Экстернальный
<ul style="list-style-type: none"> – убеждение в неслучайности успехов и неудач, зависящих от компетентности, целеустремленности, уровня способностей; – большая когнитивная активность и, как следствие, широкие временные перспективы; – направленность на последовательное достижение успеха путем развития навыков; – потребность в достижении, связанная с увеличением значений личностной тревожности, что является причиной фрустрированности и меньшей стрессоустойчивости при серьезных неудачах; – достаточная уверенность в себе, настойчивость, старательность, ответственность, аккуратность. 	<ul style="list-style-type: none"> – внешне направленное защитное поведение; любая ситуация желательна как внешне стимулируемая, причем в случаях успеха происходит демонстрация способностей; – убежденность в том, что неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей; – потребность в одобрении и поддержке; – отсутствие особой признательности за сочувствие.

Обработка результатов осуществлялась в соответствии с двумя измерениями локуса контроля личности: экстернальность, и интернальность:

$$(Ru = Re \times 60/23 + 20),$$

где Re – общее количество совпадений «да» и «нет».

Общая и максимальная сумма баллов по интернальности и экстернальности составляет 23, поскольку 6 из 29 вопросов являются фоновыми. О направленности локуса контроля следует судить по относительному превышению результатов одного измерения над другим. В практике психодиагностики по локусу контроля судят о когнитивном стиле, проявляющемся в сфере обучения, в том числе и профессионального (диаграмма 1).

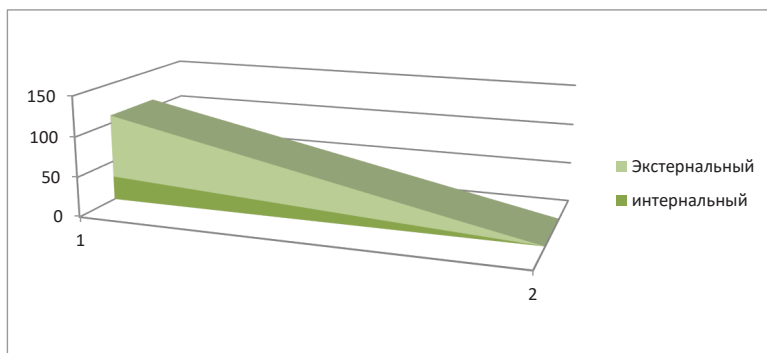


Рисунок 1 - Диаграмма исследования интернальности и экстернальности.

Как показывают представленные результаты диагностики локуса контроля, большая часть студентов имеет экстернальный тип. Большинство респондентов убеждены в том, что их успехи и неудачи зависят, прежде всего, от внешних обстоятельств – действий других людей, условий окружающей среды и т. д., что доказывает необходимость в развитии социального самоопределения.

С целью изучения уровня коммуникативных действий в структуре самоопределения мы апробировали методику «Оценка деятельностного компонента», основанную на решении практических заданий. Студентам контрольной и экспериментальной групп было предложено выполнить серию последовательно предъявляемых заданий, каждое из которых являлось логичным продолжением предыдущего. Все задания основаны на решении конфликтных ситуаций.

Рефлексивно-ценностный компонент социального самоопределения является сложной системой, включающей все умения по самоорганизации. Поэтому диагностировали его на основе оценки умений профессиональной самоорганизации. Процедура исследования включала опросник «Диагностика особенностей самоорганизации – 39 (ДОС-39)» Н.Г. Милорадовой, А.Д. Ишкова [6].

Развитие социального самоопределения студентов вуза представляет собой целесообразно организованный лично-ориентированный учебно-воспитательный процесс в единстве функциональных и структурных компонентов и этапов реализации. Для каждого этапа определены педагогические цели и ожидаемые результаты, организационные формы, применяемые методы и средства, используемые для последовательного развития социального самоопределения.

Знание теоретических основ процесса социального самоопределения является залогом качественной подготовки выпускников к сознательной готовности к групповому взаимодействию. Модель интеграции очных и дистанционных форм в обучении рассматривается нами как перспективная в процессе развития социального самоопределения.

Создание социально-педагогических условий продуктивного обучения, воспитания и развития личности в образовательном процессе обеспечило эффективность процесса формирования социального самоопределения студентов, а именно:

- обеспечение единства и взаимосвязи процессов формирования и саморазвития личности [5];

- включенность студентов в разнообразные виды деятельности с целью приобретения социального опыта и системы социальных ролей для дальнейшего саморазвития;

- включение тренингов мотивационного роста и занятий, направленных на развитие навыков самоорганизации и саморегуляции в стрессовых ситуациях.

В экспериментальной группе проводилось обучение с реализацией предложенных социально-педагогических условий; в контрольной группе занятия проводились традиционным способом без учета рекомендаций нашего исследования.

На первом этапе обеспечивалось единство и взаимосвязь процессов формирования и саморазвития личности на основе тренингов мотивационного роста. Использовался также «социально-психологический тренинг программно-целевой направленности», который имел следующую структуру: организационный момент; основная часть, включающая мотивационный момент и трансляцию нового содержания; подведение итогов и домашнее задание. Для формирования эмпатических способностей применялся тренинг, целью которого было создание условий для совершенствования и личностного роста, для формирования способности анализировать собственный эмоциональный мир и способности к сопереживанию окружающим. Основными задачи тренинга были: осознание своих переживаний; формирование наблюдательности; развитие навыков понимания невербальных сигналов другого человека; формирование способности сопереживания собеседнику.

На втором этапе для повышения самооценки и развития умения принимать решения проводился верёвочный тренинг. Одной из первичных целей веревочного тренинга является формирование и укрепление доверия к людям.

На третьем этапе проходила работа в малых группах с методиками «Мозговой штурм», ТРИЗ, Алгоритм решения изобретательских задач.

Диагностика уровней после проведения формирующего эксперимента проводилась путем диагностических тестов. По каждому из выделенных нами ранее критериев проследили динамику изменений уровней сформированности у студентов социального самоопределения. Результаты всех диагностик в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах показаны в таблице 1 и на диаграмме 2.

Таблица 1 – Сравнительные результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента по исследованию уровней сформированности социального самоопределения (%).

Группы/этап	Кол-во	Уровни сформированности социального самоопределения		
		Низкий	Средний	Высокий
КГ/ констатирующий	65	30	60	10
ЭГ/ констатирующий	45	27	58	15
КГ/ формирующий	65	25	63	12
ЭГ/ формирующий	45	5	40	55

Источник: составлено авторами.

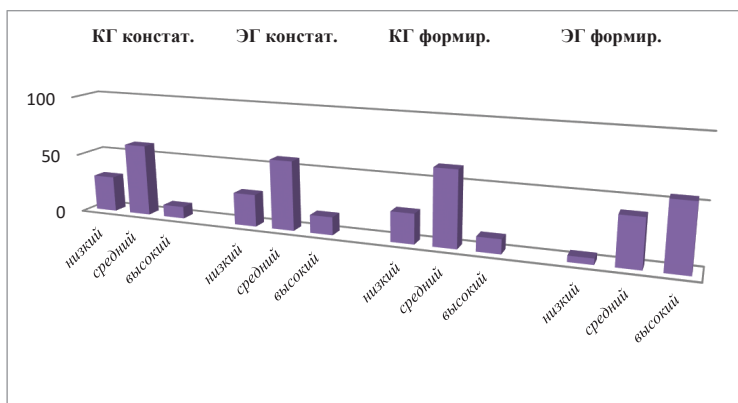


Рисунок 2 - Диаграмма диагностики уровней сформированности социального самоопределения (%).

Источник: составлено авторами.

Результаты полученных данных свидетельствуют о том, что комплекс педагогических условий, направленных на эффективное формирование социального самоопределения, существенно повысил высокий уровень у респондентов экспериментальной группы по сравнению с результатами исходного диагностирования в ходе констатирующего эксперимента.

Заключение. Таким образом, сравнительный количественный анализ результатов экспериментальной работы показал эффективность предложенных социально-педагогических условий в процессе формирования социального самоопределения. Полученные результаты доказывают необходимость и целесообразность разработанной и экспериментально проверенной методики.

Сравнительный качественный анализ устойчивой личностной характеристики (локуса контроля), отражающей предрасположенность человека объяснять причины событий внешними или внутренними факторами, позволил определить проблемы и наметить перспективы их решения.

Соответственно данным заключениям мы разработали комплекс рекомендаций:

1) с целью эффективности исследуемого процесса внешние и внутренние факторы социального самоопределения следует рассматривать в системе, с присущей ей связью со средой, поскольку изменения социальной среды влекут за собой и изменения в системе факторов;

2) с целью изучения личностных свойств, развития взаимопонимания и определения путей развития и коррекции следует использовать качественные психодиагностические методики, тренинги мотивационного роста, направленных на развитие навыков самоорганизации и саморегуляции в стрессовых ситуациях;

3) с целью приобретения социального опыта и системы социальных ролей для дальнейшего саморазвития необходимо обеспечить активность студентов в разнообразных видах деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская А. К. Стратегия жизни / А. К. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 230 с.

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-издание. Серия: Мастера психологии / Б. Г. Ананьев.– СПб.: Питер, 2016. – 288 с.

3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.

4. Головкин О. Н. Педагогический профессионализм как фактор развития способностей студента / О. Н. Головкин, А. Л. Корепанов, В. А. Лей // Modern Science – № 5-1, 2020. – С. 325-329.

5. Журкина А. Я. Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций / А. Я. Журкина, Е. Г. Сергушин, О. В. Сергушина // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 1. – С. 29-36.

6. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография / А. Д. Ишков. – М.: Издательство АСВ, 2004. – 224 с.

7. Лекарева В. Д. Исследование нравственной самооценки личности / В. Д. Лекарева, А. Г. Михайлова // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества Материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции. Сост. В. В. Головин. 2020. – Издательство: ООО «Рибест», 2020. – С. 206-208

8. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-65.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма. Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание». URL: https://www.studmed.ru/markova-ak-psihologiya-professionalizma_6b2fa1cadce.html

10. Михайлова А. Г. Анализ SWOT как метод планирования профессионального и личностного роста будущего специалиста / А. Г. Михайлова // Теория, методика обучения и воспитания в современном образовательном

пространстве: материалы III Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А. Н. Бузова . 2020. – С. 53-56.

11. Михайлова А. Г. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в практике вуза (на примере специалистов ИТ) / А. Г. Михайлова, О. Н. Головки // Международный научный журнал – 2020. – № 2. – С. 34-37.

12. Петровский, А. В. Психология : учеб. для пед. спец. вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, Высшая школа, 2001. – 502 с.

13. Психологическая диагностика сфер личности [Электронный ресурс] : лабораторный практикум / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. Ю. Е. Водяха. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018 – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)

14. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. Научный архив. С. 101-109 URL: <http://voppsy.ru/issues/1986/864/864101.htm> (дата обращения: 03.11.2020).

15. Сериков, Г. Н. Социально значимые аспекты самоопределения личности / Г. Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6, № 4. – С. 27-32.

16. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации до 2035 года URL: <http://biotech2030.ru/wp-content/uploads/2016/06/prezentatsiya-proekta-SNTR-12.05.2016.pdf> (дата обращения: 02.11.2020).

17. Учебная тревога: что ждет образование в будущем. URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/5f5f84d89a7947f0d1ed9671?fbclid=IwAR2fot_oB6omdhWcCleY7ja1ZzN3DIyG4cnO5ENn4wNSrzQtJk7omEUCspo (дата обращения: 04.11.2020).

18. Федеральный закон «Об образовании в РФ» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.11.2020).

19. Эксперт РАНХИГС Татьяна Клячко: «В дистанте социальные функции высшего образования потерялись». URL: https://klg.ranepa.ru/news/?element_id=342121 (дата обращения: 04.11.2020).

20. Courtney E. Ackerman, MSc. Self-Determination Theory of Motivation: Why Intrinsic Motivation Deci Edward I., Ryan Richard M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological WellBeing Across Life’s Domains. Canadian Psychology Copyright 2008 by the Canadian Psychological Association 2008, Vol. 49, No. 1, 14-23

21. Matters. 31-10-2020 URL: <https://positivepsychology.com/self-determination-theory/> (дата обращения: 04.11.2020).

22. Self-determination URL: <https://www.britannica.com/topic/self-determination> (дата обращения: 04.11.2020).

3.4 КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ломаченко Татьяна Ивановна, доктор экономических наук, профессор кафедры безопасности цифровой экономики и управления рисками Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина

Кокодей Татьяна Александровна, доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии творческого развития

Хитущенко Виталина Валерьевна, аспирант Севастопольского государственного университета

Аннотация: в статье описывается история развития педагогики как науки, раскрываются такие понятия как: педагогический процесс, педагогические условия, информационно-образовательная среда; проводится анализ электронных пособий, раскрываются содержание и принципы информационно-образовательной среды и ее основа для иноязычной профессиональной подготовки студентов-филологов.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, образовательные процессы, педагогические условия, профессионально-иноязычная подготовка, студенты-филологи

Обновление образовательного процесса, на современном этапе, связано с реформированием системы образования и приобретением ее новых качественных характеристик. Соответственно, «содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому» [1]. Следовательно, система образования состоит из «совокупности взаимодействующих элементов и субъектов, направленных на достижение целей образования» [2]. В своей работе Зимняя И.А. рассматривает подход к системе непрерывного образования и представляет его в трех взаимосвязанных планах: «как образовательная система; как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный результат» [3]. Если рассматривать образование, как социальный институт, то в нем предусмотрены различные элементы, включающие его подсистему, связи между ними, управление, организацию, кадры и т.д. Эта сложная система устанавливает цели, стратегию развития, программы обучения и воспитания в соответствии с уровнями образования. Образовательная система действует и получает свое развитие в образовательном процессе, точнее – в педагогическом процессе образовательного учреждения.

Одной из необходимых предпосылок проектирования информационно-образовательной среды иноязычной профессиональной подготовки является анализ сущности профессионально-иноязычной подготовки студентов-филологов как педагогического процесса.

Современные подходы к структурированию и организации образовательного процесса, создание условий для его участников, право на индивидуальный выбор, на самореализацию – вот те вопросы, которые свидетельствуют о переходе на новые педагогические отношения, в которых образуется целый комплекс проблем, требующих разрешения. Для этого нам необходимо обратиться к истории педагогического процесса и определить его сущность. Появление педагогики связано с развитием общества и в основном это были стихийные процессы, сопровождающие разделением функций учителя и воспитателя. Однако уже к середине XIX века появляется концепция о слиянии процессов обучения и воспитания. В своих исследованиях И.Ф.Герbart говорил, что «обучение, лишённое нравственного образования – это средство без цели, а нравственное образование без обучения – цель, лишённая средства» [4]. Эти же аргументы, в последствии, выдвигал учёный К.Д. Ушинский, который под целостностью педагогического процесса подразумевал «единство административной, учебной, воспитательной составляющих учебной деятельности» [5]. Последователями данного учения явились: Н.Ф.Бунаков [6], П.Ф. Вахтеров [7] и т.д. Значимое место в развитии педагогической науки занял П.Ф. Каптерев, он не только рассматривал единство подхода в образовании и воспитании, но и рассмотрел систему всестороннего развития личности в образовательном и воспитательном процессе.

С учетом социально-экономических и политических условий теорию целостности в педагогическом процессе исследовали такие учёные как: П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий. В начале XX века учёные рассматривали процесс обучения и воспитания, как самостоятельный процесс, и только к середине 70-х годов советские педагоги сумели сформировать единый, целостный подход к системе образования и воспитания. Это говорит о сложном становлении педагогической науки.

В таблице 1 представлены определения педагогического процесса. Таким образом, сущность педагогического процесса рассматривается с позиции: антропологической [8], системно-структурной [9], социоцентристской [10], системно-динамической [15], пространственно-временной [16] и др. подходов.

Таблица № 1 - Определение педагогического процесса

№п/п	Автор	Определение
1.	П.Ф. Каптерев	«Педагогический процесс, как большое, целое, с различными свойствами, сторонами и моментами, которыми являются обучение и образование, приучение, воспитание, развитие, наставления, увещевания, взыскания и т.д.» [8]
2.	Ю.К. Бабанский	«педагогический процесс – это процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействуют воспитатели и воспитуемые: учебно-воспитательные, образовательные, профессионально-

		образовательные учреждения, детские объединения и организации» [9].
3.	Б.Т. Лихачев	«педагогический процесс – взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменения ребенка в результате активной жизнедеятельности, при ведущей и направляющей роли воспитателя» [10]
4.	В.П. Симонов	«педагогический процесс – это целостная, динамическая система, которая имеет конкретные цели, функции, свойства» [11].
5.	Т.И. Бабаева	«педагогический процесс – сознательно организуемая обществом система, назначением которой является образование, обучение, воспитание и развитие личности определенного типа, наиболее полно отвечающей потребностям общества» [12].
6.	М.А. Данилов	«педагогический процесс – внутренне связанная совокупность явлений, процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности превращается в живые черты, идеалы и качества формирующегося человека, в его образованность, культуру, нравственный облик, в его способности, привычки, характер» [13]
7.	Симоненко В.Д.	«педагогический процесс порождается взаимодействием компонентов педагогической системы, которая создается и функционирует с целью обеспечения оптимального протекания педагогического процесса [14].

При этом учеными исследуется различные условия, «пространственно-временные характеристики» педагогического процесса, его целенаправленность, «взаимосвязь социальных и личностных потребностей» и т.д. Однако, приоритетные цели педагогического процесса остаются неизменными: обучение, воспитание и развитие личности.

В образовательном процессе на каждом этапе, с учетом поставленных задач, реальных проблем и возможностей их реализации, общая цель может корректироваться. Для педагогов цель их деятельности в этом процессе касается «формирования, «усовершенствования», «помощи», «содействия» обучающимся. Педагоги в данном процессе активизируют деятельность обучающихся, способствуют адаптации условий образовательного процесса к развитию личности и создают необходимые педагогические условия в системе иноязычной подготовки обучающихся.

Научный подход педагогического процесса представлен последовательностью и совокупностью ведущих принципов, а именно: принципом культуросообразности; природосообразности; жизнесообразности; социосообразности; педагогической сообразности. Все они закономерны и

представлены организацией педагогического процесса, отношением между его субъектами, направленностью, построением педагогического процесса с учетом фактической социальной ситуации, стратегии и тактики. Следовательно, педагогический процесс «является социокультурным и психологическим, целостным и полиструктурным, циклическим и закономерным» [17].

Педагогический процесс характеризуется целостностью, общностью и единством и представляет одну из основополагающих категорий педагогической науки, в котором определены объекты, средства и продукты труда. Объектом деятельности педагога – является личность обучающегося, коллектив воспитанников, которые развиваются с учетом особенности своего мышления, характера, восприятия, понимания процесса. Предметом педагогического труда – представлено формирование личности, не обладающей опытом, знаниями и умениями. Орудиями труда педагога в педагогическом процессе выступают методические приемы и способы его педагогического влияния, знания, опыт, личное влияние на воспитуемого, способы их взаимодействия и сотрудничества.

Универсальным критерием педагогического процесса выступает – время, которое отражает качество и быстроту освоения данного процесса обучающимся. Кроме этого, нельзя не обратить внимание, на философское понятие – педагогические условия. Эта такая категория, которая «выражает отношение предмета к окружающим явлениям, без которых она существовать не может» [18, с. 78].

Подготовка будущих специалистов-филологов требует освоения обучаемыми систем профессиональных знаний и умений, формирование профессиональной деятельности, адаптации студентов-филологов к быстроменяющимся экономическим и политическим условиям в обществе, с учетом внешних и внутренних факторов. Формированию мыслительных и творческих способностей, а также возможной быстрой переориентации вида деятельности. Все это способствует усложнению задач профессионально-иноязычной подготовки будущих специалистов и изменений подходов в технологии их обучения.

Следовательно, эти процессы отражаются и корректируются на методическом уровне, а также в структурных, функциональных аспектах учебной деятельности студентов-филологов. Современные отечественные ученые считают, что «образовательная деятельность должна обеспечиваться целым комплексом организационно-педагогических условий, которые являются структурными компонентами целостной педагогической системы, взаимосвязанными между собой». [19, с. 8].

В результате проведенного исследования отмечено большое множество педагогических условий, ведущие к эффективности профессионального подхода в обучении студентов-филологов. Значительное их количество, «объясняется различиями в постановке целей и задач конкретного исследования, изменяющимися требованиями общества к подготовке студентов и другими факторами [2,3]. Какие же условия считаются успешными? Именно те, которые позволяют рационально и четко определить цели и конечный результат; значимые этапы педагогического процесса могут быть определены и реализованы в

промежуточном периоде; педагогический процесс может успешно существовать с учетом набора соответствующих и достаточных условий.

Необходимо принять к сведению то, что педагогические условия могут применяться в определении и реализации «Стратегии развития профессионального образовательного учреждения», целью которого является повышение профессиональной подготовки будущих специалистов филологов в образовательном процессе вуза. Следовательно, тогда на эффективность условий будет влиять образовательная среда и педагогический процесс, окружающие внешние и внутренние факторы, личностно-ориентированные качества обучающегося.

Таким образом, педагогические условия обеспечивают эффективность функционирования и развитие педагогической системы, целостность педагогического процесса и развитие личности субъектов педагогической системы. Следовательно, задача современной педагогики состоит в том, чтобы не только обеспечить реализацию педагогических условий, но и определить «поиск принципиально новых перспективных решений использования информационно-коммуникационных технологий, как эффективного средства обучения» при цифровизации образования. Изменения, связанные с мировыми информационными процессами, позволяют использовать удаленное взаимодействие и возможности получения электронной информации при использовании современных интеллектуальных методов и средств обучения.

Соответственно, в образовательном процессе для обоснования педагогических условий использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании дисциплин, увеличивается диапазон возможностей и качества получаемых знаний, а также использования информации, обработки данных, оценка их, владение современными методами поиска ее.

Одним из педагогических условий использования информационно-коммуникационных технологий является создание условий углубленного содержания педагогического материала, используя при этом технологические и методические подходы, позволяющие знакомиться с широким массивом педагогических исследований для профессионального мышления будущих выпускников. Вторым педагогическим условием эффективного использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе студентов-филологов является развитие творческого потенциала обучающихся. Это возможно при подаче текстовой, графической, мультимедиа информации, а также компьютерной графике и пр., позволяющей способствовать восприятию и запоминанию учебного материала. Третьим педагогическим условием, способствующим эффективному использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, является учет индивидуальных, психических и личностных особенностей развития личности студента-филолога, а также его достаточного уровня подготовки. Для этого необходимо выявить мотивацию и личностные предпочтения студента и его возможности образного видения, стимулирования эмоционального восприятия учебного материала. Завершающим педагогическим условием эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке

будущих специалистов-филологов является сочетание методов классического образования с использованием современных цифровых технологий для усвоения знаний обучающихся. Данная интеграция позволяет использовать и реализовывать в образовательном процессе такие важные функции в педагогике – коммуникативную и управленческую для корректировки и подачи учебного материала, а также информативную и воспитывающую для индивидуализации обучения, контроля и самоконтроля, организации необходимой информационной образовательной среды, наглядности и моделирования.

Исходя из предложенного в данном исследовании определения, проектируемая информационно-образовательная среда – это открытая педагогическая система, объединяющая учебный контент, программные и технические средства, организационное, методическое и математическое обеспечение, информационные и кадровые ресурсы для оптимизации образовательного процесса, в частности, иноязычной профессиональной подготовки студентов-филологов в данном рассмотрении.

Проектирование данной среды строится на следующих принципах:

1. Многокомпонентность – информационно-образовательная среда представляет собой многокомпонентную среду, включающую в себя учебно-методические материалы, современное программное обеспечение, тренинговые системы, системы контроля знаний, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы, хранилища информации, включая графику, видео и пр., взаимосвязанные между собой.

2. Интегральность – информационная компонента среды включает в себя всю необходимую совокупность базовых знаний в области иноязычной подготовки студентов с выходом на мировые ресурсы

3. Распределенность – информационная компонента среды оптимальным образом распределена по хранилищам информации (серверам) с учетом требований и ограничений современных технических средств и экономической эффективности.

4. Адаптивность – информационно-образовательная среда должна не отторгаться существующей системой образования, не нарушать ее структуры и принципов построения, также должна позволить гибко модифицировать информационное ядро среды.

Каждый электронный учебный курс, входящий в дисциплинарное ядро, разрабатывается на основе соответствующих курсов иноязычной подготовки и соответствует требованиям образовательного стандарта по соответствующей специальности. В структуре дисциплинарного ядра можно выделить следующие структурные уровни: электронный учебный курс (дисциплина); тема; раздел; страница.

Информационно-справочная база информационно-образовательной среды включает в себя следующие разделы: справочники; глоссарий; англо-русские словари; библиотеку рекомендуемой литературы (книги, статьи, каталоги, методическая литература) либо в полнотекстовом варианте, либо в виде библиографических данных и т.д.

Визуализация и интерактивная поддержка учебного процесса в проектируемой среде достигается посредством использования инструментария СДО Moodle и внешних сервисов, что открывает широкие перспективы для визуализации и интерактивности учебного процесса. Применение графических объектов в учебных компьютерных системах позволяет не только увеличить скорость передачи информации обучаемому и повысить уровень ее понимания, но и способствует развитию такого важного для специалиста-филолога образного мышления. Визуализацию в концепции информационно-образовательной среды предполагает не только насыщенность учебных материалов высококачественными цветными иллюстрациями, но и как использование анимационных изображений.

В рамках данного раздела разработан алгоритм проектирования и экспертизы электронных учебных курсов (дисциплинарного ядра) англоязычной подготовки в СевГУ, которые представляют собой дисциплинарное ядро информационно-образовательной среды иноязычной профессиональной подготовки студентов-филологов университета (рис. 1).

Проектирование дисциплинарного ядра информационно-образовательной среды, на первом этапе алгоритма, должно начинаться с документа, содержащего в себе концепцию иноязычной подготовки специалиста-филолога, который содержал бы уточнение Государственного образовательного стандарта с точки зрения целей обучения, знаний и умений, приобретаемых студентами, с указанием уровня их подготовки. Данный документ должен определять конкретные требования к образовательному контенту дисциплинарного ядра, преподавателям, технической базе, информационно-справочной базе, вступительным испытаниям, промежуточному и итоговому контролю и т.д., необходимые для достижения заявленной цели. Данный документ должен быть понятен и доведен до всех субъектов образовательного процесса иноязычной подготовки. То есть, проектируемые электронные учебные курсы должны включать в себя, в переработанном виде, всю совокупность знаний образовательной программы в части иноязычной подготовки. Один из возможных и перспективных методов проектирования дисциплинарного ядра является таксономия Блума, позволяющая правильно определить образовательные цели, уровни подготовки и единицы знаний. На следующем этапе алгоритма проводится процедура формирования образовательного контента дисциплинарного ядра, которая включает составление номенклатуры разрабатываемых электронных учебных курсов, утверждение списка их разработчиков, разработку сопровождающей документации каждого учебного курса и создание прототипов электронных учебных курсов в текстовом формате, включая соответствующие конспекты лекций по учебным дисциплинам, тесты, материалы семинарских и практических занятий и т.д.

Параллельно с данным этапом определяются средства и технологии предоставления сформированного в результате проведенной процедуры образовательного контента. В СевГУ основной СДО была выбрана Moodle, в связи с широким функционалом и возможностью бесплатного использования.

Также используется СДО Mirapolis Virtual Room, как вспомогательная система, дающая возможность проведения вебинаров.

На следующих этапах алгоритма проводится непосредственная процедура разработки электронных учебных курсов, затем их экспертиза и внедрение в учебный процесс при положительном решении и корректировка курсов при отрицательном.

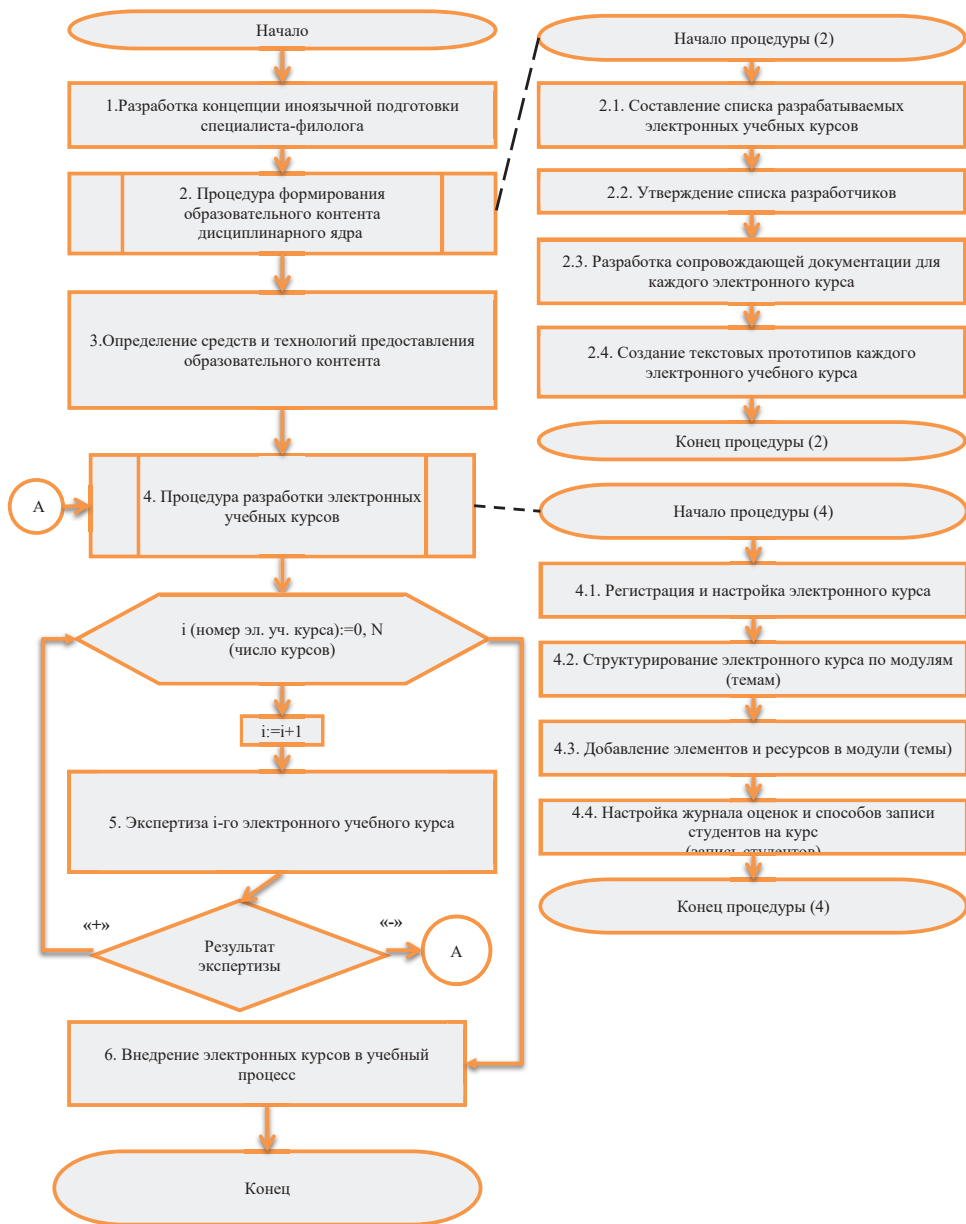


Рисунок 1 - Алгоритм проектирования и экспертизы электронных учебных курсов

Процедура разработки электронного учебного курса в СДО Moodle предполагает последовательность действий по регистрации и настройке электронного курса, структурированию его по модулям (темам), добавлению элементов и ресурсов Moodle в каждую тему: электронных лекций, заданий, форумов, семинаров и т.п., а также по настройке журнала оценок и способов записи студентов на курс, а также, при необходимости, записи студентов на курс. при разработке учебных курсов делается акцент на самостоятельную работу обучаемых, их индивидуальное творчество, проведение собственных мини-исследований различного уровня. Должно предусматриваться наибольшее количество заданий, рассчитанных на самостоятельную разработку. Мировой опыт показывает, что при такой организации учебного курса взаимодействие обучаемых с компонентом информационной образовательной среды происходит гораздо эффективнее [21].

По завершению разработки электронных учебных курсов проводится их экспертиза, учитывая следующие параметры: общая трудоемкость, структура курса, основные элементы курса, наличие методической базы курса, наличие интерактивного и мультимедийного контента, объём банка вопросов, качество настройки журнала оценок. В итоговом заключении по 100 бальной шкале экспертная комиссия формулирует оценку готовности курса и заключение относительно целесообразности внедрения данного курса в учебный процесс [22, 23].

Таким образом, проанализирована сущность профессионально-иноязычной подготовки студентов-филологов как педагогического процесса, в том числе, рассмотрена сущность концепции педагогического процесса, а также модель обучения и методы обучения иностранному языку студентов-филологов. Иноязычная профессионально ориентированная подготовка студентов-филологов приобретает в современных условиях существенное значение, поскольку выпускники, получая профильное образование, должны быть готовыми к быстрому и профессиональному принятию решений в различных ситуациях. Владение иностранным языком окажет несомненную помощь будущим специалистам в условиях усиления интеграционных процессов в современном мире и расширения сотрудничества с зарубежными странами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Максютова Г. Ю. Педагогический процесс в ДОО (теоретические основы) // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 463-465. — URL <https://moluch.ru/archive/40/4827/> (дата обращения: 05.11.2018).
2. Проект Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (версия 3.0.3 от 17 января 2012 г.).
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с. (С.48).
4. https://spravochnick.ru/pedagogika/obschie_osnovy_pedagogiki/pedagogicheskie_idei_xvii-nachala_xx_veka/
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. - М., -1951.
6. Н.Ф. Бунаков Отчет Курскому земству о занятиях на временных педагогических курсах, происходивших в г. Курске летом 1899 г. Курск, 1900. С. 3-4.

7. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики // Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987. С. 324-384.
8. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Из книги: Избранные педагогические сочинения. П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1982. – 703 с. (С.169).
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с. (С.38).
10. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Изд-во Владос, 2010. – 648 с. (С.102).
11. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом. – М.: Роспедагентство, 1997. – 264 с. (С.36-37).
12. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в детском саду. / Под ред. Т.И. Бабаевой. – Ленинград: Ленинградский педагогический институт, 1985. – 168 с. (С.4).
13. Данилов М.А. Педагогический процесс как объект педагогической теории / Сб. науч. тр. Вопросы обучения и воспитания. Сост. и ред. Э.Г. Костяшкин. – М., 1972. – С.56-84. (С.67).
14. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х кн. / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1. – 174 с. (С.97).
15. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М. : Академия, 2002.
16. Ежеленко В.Б. Новая педагогика массовой школы. СПб., 2005.
17. Радионова Н.Ф., Ривкина С.В. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления // Человек и образование. 2012. №2.
18. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л., 2006. – 125 с.
19. Найн, А.Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А.Я.Найн, Ф.Н. Клюев. – Челябинск: Изд-во ин-та разв. проф. обр., 2008. - 264 с.
20. Peterman, F. P. (1991, March). An experienced teacher's changing beliefs about teaching and learning. In V. Richardson, & K. Tobin. (Chairs), The emerging role of constructivism in changes in teachers' beliefs. Symposium conducted at the meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
21. Peterman, F. P. (1992, April). Confronting my personal beliefs about constructivism and teacher education: An autobiographical narrative. In V. Richardson, & K. Tobin (Chairs), Changing beliefs and learning to teach: Constructivist perspectives on teacher education. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
22. Peterman, F. P., & Comeaux, M. (1993, April). Constructivism and the classroom ecology. In V. Richardson, K. Tobin & E. von Glasersfeld (Chairpersons),

Reconstructing constructivism: A conversation about constructivism, teacher education, and the classroom ecology. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

UDC 372.881.1

3.5 ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ БАКАЛАВРА НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Солянкина Людмила Егоровна, доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии и педагогики
Волгоградский государственный университет
НАНО ВО Институт мировых цивилизаций
E-mail: 190655s@mail.ru*

*Солянкин Алексей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры промышленной экологии и безопасности
Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина
E-mail: solyan@mail.ru*

*Слоботчиков Олег Николаевич, кандидат соц. наук, профессор, Ректор
НАНО ВО Институт мировых цивилизаций
E-mail: slon3763@yandex.ru*

Аннотация: в статье освещается актуальная проблема, связанная с цифровизацией высшего образования, как одной из важных задач современной концепции модернизации образования. Особое внимание уделяется проблемам, возникающим на пути цифровизации. На основании исследования автор резюмирует, что цифровизация образовательного процесса представляет собой, не просто, технические новшества. Цифровизация вносит значительные изменения в содержание и организацию всего учебного процесса, усиливает тенденцию к дифференциации и специализации института. Автор указывает, что поскольку востребованным на рынке труда является бакалавр практик, то, внедрение новых медиа в учебный процесс, использование ИТ-технологий в курсовом и дипломном проектировании, должны опираться на практико-ориентированный принцип, что даёт возможность реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучению будущих специалистов практиков. Указывая на проблемы, связанные с внедрением ИТ-технологий, автор раскрывает пути их разрешения. Концентрируя внимание на создании цифровой практикоориентированной образовательной среды, которая представляет собой специально организованное управляемое и динамично развивающиеся пространство, основываясь на цифровые образовательные ресурсы, обеспечивает эффективность интеграции вуза и базовых профессиональных организаций партнёров

Ключевые слова: *цифровизация, модернизация российского образования, IT-технологии, цифровая практикоориентированная образовательная среда, профессионально-личностная позиция.*

В современном мировом производственном процессе бакалавр является наиболее востребованным и потому достаточно ценным специалистом. Именно поэтому система профессионального образования европейских стран уделяет особое внимание подготовке специалиста такого уровня. Вместе с тем, в России к проблеме подготовки бакалавров серьезно стали относиться лишь с момента присоединения к Болонским соглашениям. Причем, как показывает реальная действительность, на рынке труда востребован именно практический бакалавр, имеющий четкую профессионально-личностную позицию, а не академический бакалавр.

В настоящий момент между теорией и практикой подготовки практического бакалавра имеется существенное противоречие. В отечественной педагогической науке уже сложилось правильное отношение к бакалавру, как к высококвалифицированному специалисту, сочетающему в себе систему *общих знаний* (общенаучных, социально-личностных, гуманитарных, коммуникативных, экономических и организационно-управленческих) *с профессиональными умениями* (обще профессиональными и специализированными). Но у руководителей российских производственных предприятий, а также у директоров различных фирм, до сих пор сохраняется отношение к бакалавру как к специалисту с незаконченным высшим образованием, т.е. как к «недоучке».

Такое положение необходимо менять, и, главным образом, через усиление практической направленности подготовки бакалавра и его ориентацию на будущую практическую деятельность. В данном случае идет речь о более глубокой практической направленности подготовки бакалавра, которая предполагает, в большей степени, практико-ориентированную направленность образовательного процесса.

Новое, а скорее модернизированное понимание практико-ориентированного принципа образования должно опираться на важнейший философский посыл о том, что эффективность и качество образования проверяются, подтверждаются и направляются практикой, поскольку практика – критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения [5].

Таким образом, практико-ориентированный принцип предполагает, что конечной целью познания являются не знания сами по себе, а практическое преобразование действительности, воплощение их в жизнь. «Все то, что стало объектом теоретического познания, со временем становится объектом практического сознания, а затем и практического действия человека» [5] – в этом заключается сущность единства теории и практики. Практика как форма профессионального обучения основывается на профессиональных знаниях, опирается на определенный теоретический фундамент, обеспечивая практические умения. Таким образом, осуществляется идентификация обучающихся, с будущей профессиональной деятельностью.

Не смотря на то, что подготовка бакалавра предполагает формирование целого комплекса компетенций, считаем, что больше внимания необходимо уделять его практической подготовке через формирование профессиональной компетентности, которая является фундаментальной основой профессионально-личностной позицией практико-ориентированного бакалавра.

На основании эмпирических исследований нами была разработана модель практико-ориентированного бакалавра. В данной модели *профессиональная компетентность* выступает как практико-ориентированный конструкт и представляет собой системное личностное новообразование, влияющее на формирование профессионально-личностной позиции специалиста, и как следствие, на способность добиваться успеха в решении важных профессиональных задач на основе интеграции деятельностного и когнитивного опытов, внутренних процессов саморазвития, самоорганизации и личностного роста [4].

Профессиональная компетентность, согласно нашего исследования, включает следующие компетенции:

ценностные (мотивация и ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности; умение оценить роль и место своей профессии для себя лично и для общества);

академические (способность находить и обновлять собственные знания о сфере производственной деятельности, готовность к самостоятельному поиску новой информации о своей профессии; умение принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать эту информацию);

практико-ориентированные (способность развивать собственную компетентность в профессии, навыки рефлексии и интегрирования учебной и будущей профессиональной деятельности, способность к творческой постановке и решению нестандартных производственных задач; готовность проявлять социальную, культурную, социокультурную, академическую, профессиональную и др. мобильности) [4].

Поскольку степень вхождения выпускника в производство и его готовность к самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии со своей квалификацией, является значимым качественным показателем и визитной карточкой института. То основной целью каждого образовательного учреждения, в настоящее время, является поиск решений проблемы подготовки компетентного специалиста, способного быстро адаптироваться в производственной среде.

В связи с тем, что бакалавр должен быть ориентирован на практическую деятельность в реальном производственном процессе, то при его подготовке необходимо применять такие технологии, которые позволили бы сформировать у него профессионально-личностную позицию, способствующую быстрому вхождению в специальность, а следовательно быстро и эффективно применить полученные знания на практике. В качестве таких эффективных средств подготовки сегодня мы рассматриваем современные ИТ-технологии, разрабатываемые и применяемые в отечественном и зарубежном образовании, а именно, цифровые технологии, которые несут в себе огромный потенциал, для

того чтобы ответить на требования работодателей подготовить в рамках программ обучения, профессионалов будущего.

Таким образом, одной из важнейших задач современной концепции модернизации образования является цифровая трансформация.

В настоящее время отечественные образовательные учреждения внедряют цифровых технологий в образовательный процесс.

Опираясь на опыт отечественных и зарубежных институтов, активно использующих цифровые технологии в образовательных системах, можно резюмировать, что цифровизация образования вносит значительные изменения в содержание и организацию всего учебного процесса. Более того, развитие цифрового образования будет усиливать тенденцию к дифференциации и специализации института. С «цифрой» обучение становится индивидуальным, учитывающим особенности и потребности каждого обучающегося.

Для бакалавров, практически всех профессий, IT-технологии значительно расширяют сферу поиска информации, необходимой для успешности в работе. Поскольку в будущей профессиональной деятельности компьютер для многих из них является «средством производства», то бакалавр, в совершенстве должен владеть не только самим компьютером, но и всеми программными продуктами, необходимыми для систематического сбора и статистического анализа информации.

Отметим, как показали результаты наших исследований, цифровизация образовательного процесса это не просто перевод учебных материалов в цифровую форму. Внедрение новых медиа в учебный процесс, использование IT-технологий, должны осуществляться на практико-ориентированном принципе, как и работа преподавателей, и принести реальную пользу студентам. Процесс обучения приобретает новую форму.

В связи с этим совместная деятельность педагога и обучающегося требует от преподавателя освоение новых профессиональных компетенций. Преподаватель должен овладеть новыми компетенциями в области использования IT-технологий, уметь эффективно использовать средства передачи информации как локального, так и глобального характера. Кроме этого преподаватель должен уметь быстро учиться, синтезировать идеи из разных областей, выстраивать систему обучающего контента по дисциплине на основе IT-технологии, анализировать и формировать по-новому ориентированную образовательную среду, точнее информационную практикоориентированную образовательную среду.

Следует отметить и тот факт, что при внедрении цифровых технологий в образовательный процесс образовательные организации сталкиваются со значительными организационными сложностями и иными проблемами.

Во-первых. Цифровизация учебного процесса вносит значительную корректировку квалификационных требований к педагогам и к их традиционным ролям.

Упраздняется значение педагога как «транслятора знаний» и увеличивается его роль тьютера. Современный мир содержит достаточно большой объем информации, педагог-тьютор помогает студенту ориентироваться в

информационном пространстве, проявить себя в процессе отбора и познания необходимой информации для освоения знаниями, учит работать в команде, применять рефлексию, планировать свое время и т.д. Педагог-тьютор сопровождает образовательный процесс, и самое главное, помогает в составлении студентом индивидуальной программы профессионального личностного роста и развития профессиональной компетентности (вектора карьерного роста). От студентов же требуется большей самостоятельности и ответственности за качество своего образования.

Однако, успешность образовательного процесса зависит не столько от применяемых IT-технологий, как от мастерства преподавателя, его профессионализма в подборе материала для наполнения курсов и их организации, а также от умения администрации вуза убедить педагогов, профессоров в необходимости использования цифровых технологий.

В связи с этим, преподаватели, для успешной педагогической деятельности, должны совершенствовать свои знания в области изучения и использования IT-технологий. Добиваться эффективного использования средств передачи информации как локального, так и глобального характера, что позволит включиться в региональную и международную систему учебных заведений.

Использование продвинутых методик открывают новые возможности процессов преподавания и обучения. Благодаря цифровизации образовательный процесс станет более прозрачным, а более глубокое понимание результатов обучения позволит улучшить качество преподавания.

Во-вторых. В ходе цифровизации претерпевают фундаментальные изменения структуры обучения и организации образовательного процесса. Поскольку, цифровизация вносит изменения в структуру обучения, то от педагогов требуется серьезный подход к содержанию материала для наполнения курса и перевод значительной части образовательной программы в онлайн-формат. При отборе средств обучения педагог должен учитывать тенденции цифровизации образования, а содержание материала дисциплины должно быть направлено на развитие практико-ориентированных компетенций специалиста как показателя личностной и профессиональной зрелости. Поэтому, построение контента на уровне отдельного предмета должно проводиться на принципах адекватности, гомоморфизма и практико-ориентированном, т.е. включение информации в содержание предмета должно рассматриваться с позиции ее значимости для построения адекватного видения профессиональной деятельности и реалий соответствующей науки.

Отметим, согласно нашему опыту, содержание материала контента, должно быть разбито на модули, поскольку «модульное обучение открывает возможности индивидуализации содержания и процесса обучения с точки зрения его рационализации» [8, с.59]. Модульное обучение повысит не только эффективность педагогического труда и мастерство педагога, но и будет, способствует формированию мобильности знаний студента, не зависимо от его уровня индивидуальных способностей.

Следует отметить, что использование студентами информационных технологий обеспечит формирование у них психологической готовности к

саморазвитию и, как следствие, к самостоятельному проектированию собственного профессионального и личностного роста, определения карьерных перспектив [5, с.89].

В третьих. У каждого педагога в результате его деятельности накапливается значительный объем методического материала, и вопрос о систематизации и хранении этого материала является основным. С внедрением в процесс образования интегрированные цифровые технологии эта проблема разрешима [1, с.49].

Однако педагоги должны не только создавать электронные ресурсы, но и совершенствовать свои образовательные программы, методики.

Опираясь на результаты исследований, отметим, что цифровая трансформация образования влечет трансформацию и образовательной среды.

Ранее мы уже отмечали, что для эффективного развития профессиональной компетентности бакалавра в вузе должна быть создана практико-ориентированная образовательная среда (А.А. Деркач, Е.В. Селезнёва, И.О. Соловьёв и др.), которая обеспечивает профессионально-личностного развития бакалавра-практика. При этом *опережающее профессиональное образование не только является детерминантом* организации практико-ориентированной образовательной среды, но и выступает как процесс и результат взаимодействия будущего специалиста с практико-ориентированной образовательной средой. [4, с.59].

Активное внедрение IT-технологии в учебный процесс становится мощным инструментом для преобразования практико-ориентированной образовательной среды, переосмысливания подходов для повышения ее эффективности, поскольку новые технологии несут в себе огромный потенциал, для того чтобы ответить на вызовы современности и готовить в рамках программ обучения специалистов востребованных на рынке труда. Совокупность информационных технологий не только обеспечит возможность реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучению будущих специалистов, но и решат проблему с недостатком профессиональной информации и практических знаний.

Таким образом, практико-ориентированная образовательная среда трансформируется в цифровую практикоориентированную образовательную среду (далее – ЦПОС).

Исследования в области совершенствования образовательной среды показали, что *цифровая практикоориентированная образовательная среда* это специально организованное управляемое и динамично развивающееся пространство, основываясь на цифровые образовательные ресурсы, обеспечивает эффективность интеграции вуза и базовых профессиональных организаций партнёров.

В состав цифровой практикоориентированной образовательной среды вуза входит комплект ИКТ-инструментов, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий, систему современных педагогических технологий, использование которых обеспечит выполнение требований ФГОС ВО к формированию условий реализации основной образовательной программы.

Взаимодействие объектов и субъектов созданной цифровой практикоориентированной образовательной среды друг с другом, а также взаимовлияние объектов и субъектов на саму среду подчеркивает ее развивающий характер.

ЦПОС обладая акмеологическими свойствами, обеспечит подготовку специалиста высокого уровня компетентности, способного в кратчайшие сроки адаптироваться к условиям постоянно модернизируемого производства.

Студенты приобретают опыт поиска информации в Интернете, оценивают её достоверность, актуальность, учатся получать на её основе новые практические знания. Это способствует их саморазвитию, формирует готовность к самообучению в течение всей жизни.

На занятиях студенты используют технологию доступа к электронному банку методических пособий, обучающих программ, компьютерных тестов и т.д., что способствует быстрому и эффективному усвоению учебного материала. В ходе учебного процесса студенты обучаются технологии проведения видеоконференций, когда с использованием средств мультимедиа (цифровой видеокамеры, микрофона и т.д.) происходит общение и решение вопросов между студентами, находящимися в разных кабинетах. Эти технологии находят свое отражение на бинарных занятиях с участием профессионалах-практиках различных партнерских организаций и учреждений. Применение деловых игр, разборка профессиональных ситуаций и решение практических задач все это активизирует развитие практических навыков студентов в их будущей профессиональной деятельности.

Как показывает опыт преподавания, дидактические возможности компьютерных технологий значительно повышают возможности обучения. Кроме того, студенты занимаются установкой и исследованием возможностей нового программного обеспечения, разрабатывают мультимедийные программы для их последующего использования в учебном процессе.

Использование современных информационных технологий в учебном процессе значительно повышает эффективность учебного процесса подготовки будущих специалистов, способствует овладению студентами компьютерной грамотностью и информационной культурой.

Следует отметить не менее важный факт, цифровая практикоориентированная образовательная среда создает равные возможности и для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, образовательная среда становится доступной для людей с ОВЗ.

В четвертых. Очевидно, что процесс формирования и развития информационной практикоориентированной образовательной среды имеет уровневый характер, и для каждой образовательной организации — это процесс индивидуальный и творческий. Важная роль в организации цифровой практикоориентированной образовательной среды отводится миссии института, а ключевыми факторами успешности формирования ЦПОС выступают факторы: векторности (стремление к акме- к совершенствованию), инновации (поиск и обновление информации в соответствии с запросами студентов, работодателей и современности), кадровый фактор (совершенствование сформированности ИКТ-

компетенции педагогов), финансовый (финансирования в создании ЦПОС и поддержке ее структурных элементов).

Процесс формирования и развития цифровой практикоориентированной образовательной среды проходит несколько уровней, а именно: начальный, инструктивный, ориентированный, профессионально-функционирующий.

Дадим краткую сущностную характеристику уровням развития информационной практикоориентированной образовательной среде.

1. *Начальный* – цифровизация образования находится в начальной стадии. Цифровая практикоориентированная образовательная среда еще недостаточная сформирована. Производится мониторинг соответствия имеющейся материально-технической базы, анализируется уровень ИКТ – компетентности педагогов и планируется мероприятия по цифрализации учебного процесса.

2. *Инструктивный* - среда получает направление развития, определяется её роль и миссия в подготовке практико-ориентированных бакалавров. Обновляется материально-техническая база, педагоги и администрация проходят соответственное обучение, создается единое информационное пространство института.

3. *Ориентированный* - участники среды ориентированы на цифровизацию образовательного процесса, профессорско-преподавательский состав и администрация института понимают профессиональные ценности, IT-технологии становятся мощным инструментом в обучении. Созданы онлайн-курсы и т.п.

4. *Профессионально-функционирующий* - среда функционирует в цифровом и саморазвивающемся порядке, преобразуя себя, своих субъектов и объектов. Субъекты среды являются носителями инноваций, рождая новые способы решения учебно-профессиональных задач; объекты среды преобразуются и модернизируются

Таким образом, цифровизация образовательного процесса и создание информационной практикоориентированной образовательной среды обеспечит эффективное управление образовательной организацией и педагогическим процессом с использованием современных цифровых инструментов, а ее практико-ориентированная направленность обеспечит подготовку бакалавра-практика, способного к самостоятельному принятию производственных решений и готового включиться в профессиональную деятельность без доучивания.

Цифровая практикоориентированная образовательная среда, детерминантом которой является практико-ориентированный принцип, создает условия для формирования качественно нового компетентного специалиста, способного не только быстро адаптироваться в будущей профессиональной среде, но и реализовать свои потребности в профессиональном творчестве, поскольку конечной целью познания являются не знания сами по себе, а практическое преобразование действительности, творческое воплощение их в жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буданцев, Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 27 (317). — С. 120-127. — URL: <https://moluch.ru/archive/317/72477/> (дата обращения: 05.11.2020).

2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. - М.: АПК и ПРО, 2003.

3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе - М КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.

4. Солянкина Л.Е. Компетентный подход, как социокультурный феномен современного образования при подготовке компетентного специалиста. // Мировые цивилизации, Том 1, №3 (2016) <http://wcj.world/PDF/05MZ316.pdf> (доступ свободный)

5. Солянкина, Л. Е. Профессиональная компетентность специалиста как практико-ориентированный конструкт: психолого-акмеологический аспект [Текст]: монография / Л. Е. Солянкина. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. – 196 с.

6. Подласый И. П. Педагогика. В 2 томах. Том1. Общие основы. Процесс обучения./И.П. Подласый – М.: Изд-во: Владос, 1999.- 574с.

7. Фрумин И.Д. Компетентный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции. - Красноярск, 2003.

8. Юцявичене, П. А. Принципы модульного обучения [Текст] / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 59–60.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связи с пандемией Covid-19 участники XII и XIII международной научно-практической конференции «Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности» не смогли встретиться в Воронеже в штаб-квартире воронежской научно-педагогической школы, созданной А. А. Вербицким в Воронежском государственном техническом университете. Разработанное А. А. Вербицким контекстное образование, технология контекстного обучения 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.

В монографии раскрыты перспективы развития контекстного подхода как технологии поддержки смыслообразования в педагогическом процессе, реализация контекстно-сетевой технологии в системе повышения квалификации, контекстный подход к подготовке студентов к профессиональному дискурсу с использованием кейс-стади, рефлексивный контекст в профессиональной подготовке специалистов. 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 проективной 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 ландшафт всех уровней образования. Для успешной

профессиональной деятельности в условиях информатизации развиваются 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.

Комарова Эмилия Павловна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода
«Воронежский государственный технический университет»

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ РЕДАКТОРА	3
ПРЕДИСЛОВИЕ	9

ГЛАВА 1 ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вербицкий А. А.

1.1 ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ В КОНТЕКСТНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ И СПА	12
---	----

Сорокоумова С. Н., Повшедная Ф. В.

1.2 В ПАМЯТЬ ОБ УЧИТЕЛЕ И ДРУГЕ	17
---------------------------------------	----

Сериков В.В.

1.3 КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОДДЕРЖКИ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	20
--	----

Nikolas Andriotis

1.4 CONTEXTUALIZED LEARNING: TEACHING MADE HIGHLY EFFECTIVE!	29
---	----

Тютюнник В.М., Корскова И. С., Пенина С. Н., Шегри Х.

1.5 СОХРАНЯЕТСЯ ЛИ ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ЭЛЕКТРОННОМ ОБЩЕСТВЕ? 33	
---	--

Комарова Э. П., Фетисов А.С.

1.6 РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНО-СЕТЕВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА	37
---	----

Гураль Светлана К., Гиллеспи Д. Ч., Корнеева М. А.

1.7 КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-СТАДИ	55
--	----

Леванова Е. А., Стеценко И. А., Кунаковская Л. А.

1.8 РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОНТЕКСТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ	66
---	----

Волынкина Н. В.

1.9 ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОФИЦЕРОВ – СЛУШАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВООБРАЗОВАНИИ: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД	79
---	----

<i>Гайдар К. М.</i>	
1.10 САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ГРУППОВОМ КОНТЕКСТЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД.....	87
<i>Ильязова М. Д.</i>	
1.11 ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ СИТУАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИОЛОГА: СИТУАЦИОННО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД.....	98
<i>Мещерякова Е. И., Еремин А. В.</i>	
1.12 СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	108
<i>Петелин А. С., Петелина Е. А., Чжун Фанцзян, Мазкина О. Б.</i>	
1.13 РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ.....	116
<i>Тарасюк Н. А., Машкина Н. П.</i>	
1.14 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА: РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	132
<i>Дубовицкая Т. Д., Волошина С. В., Апарина И. В.</i>	
1.15 РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА.....	141
<i>Овчинникова А. Ж.</i>	
1.16 КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	151
<i>Шакурова М. В.</i>	
1.17 ОТДЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	160
 ГЛАВА 2 ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИНОВАЦИИ	
<i>Алдошина М. И.</i>	
2.1 ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	170

Белошицкий А. В., Фурсов Д. Н.	
2.2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	180
Бирюкова Н. В., Молодожжникова Н. М., Макарова Д. В.	
2.3 РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ПЕДАГОГА	189
Валеева Р. А., Баклашова Т. А.	
2.4 ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: КЕЙС КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА	198
Вартанов А. В.	
2.5 СИСТЕМА КОМПОНЕНТОВ И ВНУТРИСИСТЕМНЫЕ СВЯЗИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	212
Вьюнова Н. И., Кривотулова Е. В.	
2.6 РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	220
Ганишина И. С., Ильиных Н. А.	
2.7 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ЛЕЧЕБНО- ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ РОССИИ К РАБОТЕ С ТУБИНИФИЦИРОВАННЫМИ ОСУЖДЕННЫМИ	231
Гладких В. В., Обухова Л. А.	
2.8 САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	240
Горбунова Н. В., Махина Н. С.	
2.9 ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВЗГЛЯДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	249
Лазарева М. В.	
2.10 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	259

Ларина Т. В., Лазукин В. Ф.
2.11 ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА
ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XVIII–НАЧАЛО
XX ВЕКА)..... 291

Остапенко В. С., Юршин А. Д.
2.12 ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ
ОФИЦЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА 301

Просветова Т. С., Сафонова А. В.
2.13 ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
КОМАНДНЫХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(1917-1922 ГГ.)..... 316

Тигров В. П., Негрובה Л. Ю.
2.14 К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 325

Федоров В. А., Ярцева И. К.
2.15 НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ 336

Фетисов А. С., Бирюкова Н. В.
2.16 ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК
УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ..... 343

ГЛАВА 3 ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Е. Р. Komarova, S. A. Bakleneva
3.1 INCREASING THE LEVEL OF STUDENTS' INDEPENDENT ACTIVITY AT
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF THE INTEGRATED
SUBJECT - LANGUAGE TRAINING WHILE DIGITALIZATION OF
EDUCATIONAL PROCESS..... 355

Головко О. Н., Кучер Б. Д.
3.2 АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В
УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 368

Головко О. Н., Михайлова А. Г.
3.3 СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В
УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ..... 377

<i>Ломаченко Т. И., Кокодей Т. А. Хитуценко В. В.</i>	
3.4 КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	390
<i>Солянкина Л. Е., Солянкин А. В., Слоботчиков О. Н.</i>	
3.5 ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ БАКАЛАВРА НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	401
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	410

Научное издание

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Издание публикуется в авторской редакции
и авторском наборе

Подписано в печать 12.04.2021. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 24,30. Тираж 500 экз. Заказ 69.

ООО Издательско-полиграфический центр
«Научная книга»
394018, г. Воронеж, ул. Никитинская, 38, оф. 308
Тел. +7 (473) 200-81-02, 200-81-04
<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) 220-57-15
<http://www.n-kniga.ru>. E-mail: typ@n-kniga.ru

ISBN: 978-5-4446-1539-3



9 785444 615393