

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тульский государственный университет»

+16
ISSN 2312-2374

ИЗВЕСТИЯ

ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ПЕДАГОГИКА

Выпуск 1

Тула
Издательство ТулГУ
2017

Рассматриваются научно-практические проблемы в области педагогики профессионального образования, в частности, теории и методики образования, новых образовательных технологий в средней и высшей профессиональной школе, подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей.

Материалы предназначены для научных работников, преподавателей ВПО и СПО, студентов и аспирантов, специализирующихся в области педагогики профессионального образования.

Редакционный совет

М.В. ГРЯЗЕВ – председатель, **В.Д. КУХАРЬ** – зам. председателя,
А.А. МАЛИКОВ – отв. секретарь, **В.В. ПРЕЙС** – гл. редактор,
И.А. БАТАНИНА, **О.И. БОРИСКИН**, **М.А. БЕРЕСТНЕВ**, **В.Н. ЕГОРОВ**,
О.Н. ПОНАМОРЕВА, **Н.М. КАЧУРИН**, **В.М. ПЕТРОВИЧЕВ**

Редакционная коллегия

В.М. Петровичев (отв. редактор), В.А. Ермаков (зам. отв. редактора),
В.И. Иванова, Е.Е. Сапогова, Е.М. Рангелова (Болгария), В.А. Романов,
В.Н. Ранних (отв. секретарь)

*Подписной индекс 43124
по Объединенному каталогу «Пресса России»*

Сборник зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). ПИ № ФС77-61103 от 19 марта 2015 г.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СФЕР ЭКОНОМИКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В РОССИИ

Ю.Н. Арсеньев, Т.Ю. Давыдова

Рассматриваются проблемы стратегии и политики инновационного развития сфер экономики, управления и образования Российской Федерации в условиях глобализации, жесткой конкуренции и диверсификации за знания, интеллект, технологии, человеческий капитал.

Ключевые слова: инновации, развитие, экономика, управление, образование, человеческий капитал, интеллектуальный потенциал.

В условиях мировых вызовов и угроз социально-экономическое развитие России требует скорейшего подъема народнохозяйственного комплекса, изменения навязанных извне догм в экономике, образовании и культуре. Экспортно-сырьевая модель уже не способна пополнять государственный бюджет и резервы, поддерживать инвестиционный и конечный спрос [1]. Стратегия деиндустриализации и роста без развития, проводимая влиятельными «рыночниками» во властных структурах, привела к фактической неработоспособности хозяйственного механизма страны. Создание благоприятных условий для модернизации в расчете на то, что действие рыночных механизмов автоматически обеспечит успех, может выступать лишь сопутствующей инструментальной целью, но не критерием политики [2]. В противовес этому ведущие ученые и руководство научных коллективов РАН «О стратегии развития экономики России» выдвинули задачу достижения значимых результатов, когда институциональные преобразования происходят прямо в ходе инновационного обновления экономики, а достигаемые преимущества при этом состоят в значительном сокращении времени преобразования и получении плановых или ожидаемых результатов.

Требуется новая модель совершенствования управления сферами экономики, образования, государственного менеджмента. Необходимо усиление контроля в исполнении принятых решений, персонификации ответственности за их эффективную реализацию, в т.ч. в процессах бюджетного проектирования надежной сортировки заявленных средств по актуальности, обеспеченности проектной документацией, ответственности за целевым использованием финансовых потоков.

Анализ статистических данных 2000-2014 гг. по импорту показывает непродуманность и вредность проводимой Министерством промышленности и торговли РФ стратегии закупок, бесцельной траты валюты, поставок ненужных и вредных для здоровья россиян продуктов питания, проволок с созданием отечественной техники и т.п. До каких

пор терпеть противодействие или некомпетентность менеджмента во многих отраслях промышленности? Торговля сырой нефтью, а не продуктами ее переработки лишь ведет к огромным финансовым, инвестиционным и имиджевым потерям при годовых затратах на их импорт в объеме 20 млрд долл. в связи с большими и устойчивыми ценами на продукты переработки. Сколько же лет понадобится для создания своих производств, чтобы хотя бы исключить эти огромные потери?

В [3] справедливо отмечается: «Народное хозяйство деградирует не потому, что нет ресурсов и кадров, а потому что оно не управляется... Члены правительства находятся в матрице надуманной, архаичной модели, предполагающей невмешательство своего государства в экономику при открытых дверях для вмешательства чужого».

Для исправления этого положения рекомендуется:

1) Скорейшее преобразование российской экономики в государственно-корпоративную (вертикально-интегрированную), позволяющую объединять предприятия от добычи сырья до выпуска готовой продукции, органически интегрировать в единый комплекс не только добывающие и обрабатывающие производства, но и научно-технические и инжиниринговые центры, фирменные сети оптовой и розничной торговли. Это позволит создать новую логистическую модель экономики, качественно улучшить экономическую среду, стабилизировать экономические отношения в народном хозяйстве, исключить множество посреднических звеньев между производством и розничной торговлей товарами конечного потребления. Главный источник накопления для такой корпорации – не повышение цен, а сокращение издержек, увеличение доли рынка и товарного выпуска в физическом измерении. Это становится главной «инвестиционной составляющей» в отличие от пореформенной экономики с ее ростом цен и тарифов (инфляции), а не снижением себестоимости продукции. В деятельности и строении функционирующих сегодня российских государственных корпораций нет этих главных составляющих, поэтому они неэффективны. Частный капитал вообще не организует развития российской экономики ни по одному из ключевых направлений, кроме сырьевого. Трансформация ныне раздробленного частнокапиталистического производства в мощные межотраслевые объединения могут вытащить буксующую российскую экономику на путь эффективного развития.

2) На практике правительством продолжается политика приватизации, разрушения устойчиво функционирующих систем жизнеобеспечения под лозунгами развития конкуренции, стимулирования частных инноваций и инициатив, механизмов ценового саморегулирования и т.п. Реальные мотивы разгосударствления и дробления национальных систем состоят в преодолении ограничения государством роста цен в этих

системах, что затрудняет быстрое обогащение менеджмента, вызывая его злобу, маскируемую тезисом о замораживании развития.

Приватизация РАО ЕЭС и РАО РЖД обосновывалась получением государством единовременно значительных средств, как потенциала ускоренного развития, приходом инициативных частников, способных оживить конкуренцию, притоком частных инвестиций с фондового рынка, обновлением потенциала частных предприятий. Однако ничего этого не случилось. Вместо жесткого научно обоснованного управления технологически интегрированных замкнутых систем все разделили на «лоскуты», хозяева или владельцы которых озаботились лишь быстрым получением максимума прибыли. В результате снизилась управляемость этих систем, затруднено принятие оперативных решений. Налицо - быстрый рост тарифов, снижение рентабельности предприятий народного хозяйства, устаревание основных фондов, напряжение семейных бюджетов. Все это требует возврата к исходному положению – их интеграции. Однако, несмотря на потери из-за реформирования, частные собственники теперь требуют перехода к свободному образованию тарифов или выкупа по рыночным ценам.

3) Пренебрежение правительства к решению проблемы интеграции общественного производства, оптимизации организационной структуры управления народнохозяйственным комплексом страны – скрытый канал огромных потерь государства. Мощным фактором регенерации экономической среды является интеграция, причем даже простая, не говоря о вертикальной, что позволит объединенному предприятию хотя бы частично противостоять инфляции, нормализовать процесс простого воспроизводства основных фондов. Интегрировавшись, партнерам можно ежегодно поочередно обновлять технологии хотя бы на одном предприятии с реализацией экономических выгод в виде снижения себестоимости и повышения качества продукции, не говоря о таких преимуществах, как упрочение технологических и кооперативных связей с партнерами, расширение рынка сбыта, привлечение инвестиций и их эффективное использование. Помимо непосредственных экономических выгод, государство при этом имеет сокращение количества субъектов хозяйствования, повышение управляемости экономикой, выступая как организатор, непосредственный участник акций, владелец институтов и ресурсов для поддержки интеграции малорентабельных и убыточных предприятий в крупные межотраслевые концерны и холдинги на основе заранее разработанных и апробированных «пионерских» проектов.

4) Государство, поддерживая сельское хозяйство и сельскохозяйственную кооперацию, малые формы хозяйствования, обеспечивает, с одной стороны, продовольственную безопасность страны, а с другой, готовит полноценного партнера для налаживания интеграционных связей с промышленностью и торговлей. Типовая

структура агропромышленного объединения может включать следующие предприятия: 1) головное предприятие комбинат хлебопродуктов, принимающий от растениеводческих хозяйств зерно и выдающий муку хлебозаводам, комбикорм птицефабрикам и животноводческим хозяйствам, в сеть розничной торговли – муку, хлебобулочные изделия, яйца, свинину, мясо птицы, говядину, мясо- и молокопродукты; кроме того он осуществляет выдачу муки на экспорт; 2) птицефабрики и животноводческие хозяйства, выдающие мясо мясоперерабатывающим предприятиям, молоко – на молокозаводы, получающие от них сыворотку для добавления в корм.

Результаты инновационного перевооружения таких предприятий показывают, что минимальный уровень эффективности отбираемых к реализации инвестиционных проектов должен быть не ниже достигнутой рентабельности прибыльного сектора отрасли, подотрасли или вида производства. Реальные предприятия с требуемыми экономическими показателями обеспечивают безрисковость достижения указанной выше цели. Масштабы объема продукции (выручки) нереализованных пока резервов в минимальном их объеме составляют: 1) убыточный сектор (усредненная структура) – прибыль 10,7 %, затраты – 89,3 %; 2) нерентабельный сектор – прибыль 20% (затраты, убыток, утраченная прибыль – 80 %), 3) модернизированное обновление производства – прибыль – 25,7 %, затраты – 74.3 % [4].

5. Программа возрождения убыточного и малорентабельного секторов экономики перспективна и служит подготовкой к оптимизации организационной структуры народного хозяйства РФ, выводящей его на уровень индустриально развитых стран. Однако бездействие правительства в этом, да и во многих других направлениях объяснимо лишь его некомпетентностью и 88-м местом в рейтинге правительств стран мира. Об этом говорят и цифры экономического роста: в 2010-2015 гг. наблюдалось неуклонное сокращение темпа роста с переходом в 2015 г. до – 3,7% ВВП.

Известно, что экономический рост и справедливое распределение доходов служат своеобразным общественным благом, отражает улучшение качества жизни и повышения социального оптимизма населения, расширяет возможности перераспределения и использования ресурсов, обеспечения прогрессивных структурных пропорций народного хозяйства. Если набор действий в общем векторе проводимой политики не приводит к требуемому результату, то он неадекватен ее целям развития. Существует ряд мифов, которые проповедует правительство в системе макроэкономического управления (подавление инфляции, адекватность производительности труда и заработной платы, инновации, промышленная политика и программы развития, свободные производственные мощности), которые показывают, что можно по-новому подойти к формированию

новой модели экономического роста, показывая перспективу вариаций и гибкости управления [5].

Обоснованное управление экономическим ростом требует выверенной по инструментам макроэкономической политики правительства по обеспечению должной динамики компонент ВВП. Учитывая вес доли потребительских расходов в ВВП, важность валовых накоплений, требуется стимулировать их динамику через бюджет, методами кредитно-денежной политики на основе институциональных ограничений для импорта в пользу отечественного продовольственного рынка и рынка товаров инвестиционного спроса.

Можно согласиться с выводами [5] о том, что пора прекратить эксперименты, подобные реформам РАН и сферы образования, назначение которых – приватизация и фискальные рестрикции. Экономический рост предусматривает расширение возможностей, труда, информации, технологий и капитала, экологически чистую и дешевую продукцию на отечественной ресурсной базе, наукоемкую и обширную по охвату медицину и образование. Все это – производительные сферы деятельности людей, в отличие от операций на фондовом, валютном и других рынках. Оценку изменения воспроизводственной структуры следует давать с учетом влияния каждого фактора на компоненты ВВП, темпы их прироста и отражаться в народнохозяйственном плане на основе методов структурного и межотраслевого балансов.

б) Правильное воспитание и обучение молодого поколения – залог национальной и международной безопасности, социально-экономической стабильности государства. В процессе воспитания от воспитателя к воспитуемым передается весь культурный, традиционный и религиозный *потенциал*, накапливающийся веками в конкретном обществе, причем каждое поколение привносит свое новое, вливающееся в сложившуюся систему ценностей, если оно не навязано извне. Иначе возникают конфликты и противоречия, ведущие к негативным последствиям - разобщению, беспорядкам, гражданской войне, что хорошо видно на примере сегодняшней Украины.

Россия – многонациональная страна, в которой каждый народ вносит свой вклад в ее общую культуру и национальную идентичность. Так, на рубеже XX века в Российской империи проживало более половины всех евреев мира. Добрососедские отношения с мусульманами имеют еще более длительную историю. То, что в России, стране с тысячелетней православной культурой, веками уживались люди разных национальностей и вероисповеданий связано с ее культурой и религией, с основами православной традиции.

Русская Православная церковь в России всегда играла и продолжает играть весьма существенную роль, выполняя комплекс функций:

- кроме непосредственно духовной функции, легитимистскую, религиозно освящая сначала княжескую, затем царскую, императорскую и иную власть;

- после распада Киевской Руси во времена феодальной раздробленности примиренческую функцию;

- градообразующую функцию (христианская колонизация северо-восточных земель по принципу: «келья монаха – монастырь – город»). Многие города – Сергиев Посад (Сергий Радонежский), Самара (митрополит Алексей) и др. основаны благодаря инициативе русских православных подвижников Церкви;

- национально-освободительную функцию со второй половины XIV века (Дмитрий Донской, Куликово Поле, Митрополит Алексей, Сергей Радонежский, Пересвет и Ослябий, 1380). Церковь способствовала освобождению Руси от ига Золотой Орды; периода смутного времени (патриарх Гермоген, замученный поляками в монастырских застенках, народно-освободительное движение во главе с Мининым и Пожарским против польской интервенции) и т.п.;

- образовательно-воспитательную функцию, выполняемую с момента принятия христианства на Руси;

- державообразующую функцию (на рубеже XV-XVI вв. государственно-конфессиональные взаимоотношения, концепция «Москва - Третий Рим», способствовавшая идеологическому обоснованию образования и развития Московского царства, позже российской империи). Можно выделить также духовно-центристские («Москва – Новый Иерусалим - Святая Русь») и имперскую («Москва – новый Рим») амбиции и претензии.

Менталитет каждого россиянина исторически сформировался под влиянием Православной церкви, причем независимо от исповедуемой религии (православие, ислам, буддизм, иудаизм и т.д.) он живет в пространстве культурном и государствообразующем, сформированном Православной церковью.

К традиционным ценностям, лежащим в основе православного вероучения, передававшимся от поколения к поколению в процессе воспитания и обучения, сформировавшим многонациональную поликонфессиональную Россию, относятся вера в Бога, терпимость и любовь к ближнему.

Терпимость означает, что христианин не имеет права осуждать ближнего («не судите, да не судимы будете», Евангелие от Матфея, 7:1), а единственным праведным Судьей выступает Бог. Но это касается лишь самого человека, а не совершаемых действий, т.е. при совершении человеком чего-то противного Закону Божьему обязанность христианина осудить соответствующие действия как грех, недозволенное поведение с морально-нравственной точки зрения, даже если нет специально

предусмотренных государственных законодательно-правовых норм, квалифицирующее соответствующее его поведение как недолжное. Христианин проявляет терпимость к согрешившему человеку, оставляя весь суд над ним Богу, но осуждает совершенные им греховные действия, давая морально-нравственную их оценку как недопустимого поведения. В этом смысле российское понятие «терпимость» кардинально отличается от западного термина «толерантность», являющегося порождением западноевропейской культуры. Под толерантностью понимается спокойное, равнодушное, безразличное отношение индивида к любому поведению людей, которое напрямую не затрагивает его собственных прав и не нарушает действующего законодательства. Смысл толерантности исходит из французской Декларации человека и гражданина (1789), снявшей все морально-нравственные запреты, которые в тот период контролировала католическая церковь. Ст. 4 этой Декларации гласит: «Свобода состоит в возможности делать все, что не наносит вреда другому. Таким образом, осуществление естественных прав каждого человека ограничено лишь пределами, которые обеспечивают другим членам общества пользование теми же правами».

С этого времени религия во Франции становится личным делом каждого, она больше не может служить критерием должного поведения граждан на государственном уровне. Фактически была легализована вседозволенность и нравственная распущенность, бытовавшая в XVIII веке в разных слоях французского общества. Позже сложилось понимание, что каждый человек имеет право делать все, что пожелает, если его поведение не нарушает установленного законодательства, а морально-нравственная оценка стала сугубо личным делом.

Толерантность была недопустима для Российской империи, в которой главным воспитателем в духовно-нравственной сфере выступала Православная церковь, жестко осуждавшая греховное поведение. Недопустима она и в современной России, так как именно накопленный опыт определяет самоидентификацию нашего государства. Это выражено и в обращениях Президента РФ В.В. Путина к Федеральному Собранию в 2013-2016 гг.: «Это абсолютно объективно и объяснимо для такого государства, как Россия, с ее великой историей и культурой, с многовековым опытом не так называемой толерантности (бесполой и бесплодной), а именно совместной, органичной жизни разных народов в рамках единого государства. Сегодня во многих странах пересматриваются нормы морали и нравственности, стираются национальные традиции и различия наций и культур. От общества теперь требуют не только здравого признания права каждого на свободу совести, политических взглядов и частной жизни, но и обязательного признания равноценности, как это не покажется странным, добра и зла, – противоположным по смыслу понятий». Роль России состоит в том, чтобы воспрепятствовать движению

назад и вниз, к хаотической тьме, возврату к первобытному состоянию, на что указывал наш ученый М. Гессен.

Именно воспитание традиционных ценностей, в т.ч. вера в Бога, терпимость, целомудрие, любовь к ближнему и Отечеству, служат залогом мира, безопасности и межрелигиозной терпимости. Любовь к ближнему и Отечеству не имеет ничего общего с общепринятым сегодня термином, под которым обычно понимают эмоциональные чувства между лицами разных полов, а иногда и одного пола. Речь идет о христианской любви, жертвенном служении ближнему и Отечеству, когда человек забывает про свое «Я», жертвует своими личными интересами ради «ближнего» и своей страны (ближним выступает любой человек, которому требуется помощь).

Православная церковь, свидетельствуя о Христе, как Пути, Истине и Жизни (Евангелие, 14:6), никогда не навязывала своего учения другим, но с терпимостью относилась к тем людям, которые сотворены по Образу и Подобию Божию. Так, Россия никогда не вела «крестовых походов», большинство войн с ее участием имели оборонительный характер. простому русскому народу чужда расовая и национальная вражда, в чем особенно проявляется свидетельство православной культуры и православных ценностей, ставшими традиционными для всех российских народов и наций. Сегодня русские – это цивилизационная национально-культурная идентичность, охватывающая не только русских по крови, рождению, но и всех людей, кто принимает русскую культуру, ее главные ценности, не порывая и сродной культурой своего народа. Именно русская идентичность позволила собрать земли и народы в огромную многонациональную страну (Кузнецов М.Н., Понкин И.В.). Именно терпимость, не судящая ближнего за его греховное поведение, но осуждающая само поведение как недопустимое, а не толерантность, способствующая распущенности и противоестественным отношениям, является залогом мира в обществе.

Глобальные проблемы общества – коррупция и криминал связаны с умножившимся грехом, нравственной деградацией и развращением общества, результатом которых стали аборт, однополые браки, эвтаназия, педофилия, ведущие к разрушению человеческой личности. Для сохранения традиционных ценностей и национальной идентичности народов России, духовно-нравственного воспитания, наряду с непрерывным процессом образования личности через всю жизнь, проводятся Рождественские образовательные чтения, Международные форумы и другие важные мероприятия по сотрудничеству Церкви и государства. Они поднимают актуальные проблемы сохранения богатейшего культурно-исторического наследия, укрепления непреходящих духовно-нравственных и семейных ценностей, просвещения подрастающего поколения, воспитания молодежи в духе патриотизма и гражданственности, уважения к отечественной истории. Традиционные

ценности, которые вечны и абсолютны, исходят не от человека, а от Бога, представляют собой нить, на которую насаживаются все остальные человеческие понятия, созданные людьми в процессе истории. Если же нить рвется, то в основу уже не ложатся абсолютные и вечные ценности, тогда человеческие ценности искажаются, культура превращается в антикультуру, гармония в обществе разрушается (Святейший патриарх Кирилл).

Все вышесказанное непосредственно ложится на сферу российского образования, положения о котором закреплено во многих международных договорах и документах. Это - Всеобщая декларация прав человека (1948), Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966), Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (1965), Хартия Европейского Союза об основных правах (2000). Это и Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979), Конвенция о правах ребенка (1989), Конвенция о правах человека и основных свободах (1950). Сегодня мировое сообщество разделено на два лагеря – «за» и «против» традиционных ценностей. Ряд государств, в т.ч. Россия, не желает идти по пути пересмотра традиционных ценностей, прежде всего семейных, так как это ведет к разрушению духовно-нравственного воспитания, начинающегося в семье и продолжающегося в образовательных учреждениях. Поэтому образование играет ключевую роль в сохранении традиций, культуры, религии и национальной идентичности народов России.

В православии россияне и другие народы продолжают видеть нравственный идеал, считать, что Русская церковь утверждает вечные ценности и ориентиры, верные представления о стране и ее месте в мире, ее прошлом и будущем. Этические представления большинства россиян совпадают с традиционными религиозными ценностями православия. И даже идея целостности и единства видения мира, покушающаяся на основополагающее западное представление о дифференциации сфер религии, морали, права и пр., доминирует в России не только в сознании верующих, но и гораздо шире. Среди православных и мусульман есть даже те, кто называют себя неверующими в Бога, но для кого религия выступает основой национального образа жизни, определяет облик той или иной цивилизации. Сегодня выбор ценностей – сознательное решение, и россияне выбирают нормы, соответствующие церковному учению и не приемлют западные секулярные основные положения и навязываемую им в той или иной форме глобальную культуру.

Сегодня требуется более тесное взаимодействие государства и религиозных общностей в решении социальных проблем. Русская Православная церковь должна активнее выдвигать социальные инициативы, брать на себя социальную ответственность за обеспечение социальной защиты граждан, выработку совместных социальных

программ, направленных на ликвидацию в беспризорности, на реабилитацию наркоманов и алкоголиков, на строительство домов призрения, церковных богоделен, детских домов, на гуманитарную помощь малообеспеченным гражданам страны. Для повышения общественного престижа благотворительности следует чаще освещать ее в СМИ, на телевидении и радио, в печатных изданиях различных этнических и конфессиональных общностей. Решение этой и других не менее важных проблем будет способствовать повышению социально-политической стабильности государства, культивированию морально-нравственного потенциала россиян, развитию социального служения, как одной из форм социальной защиты населения и созданию институтов гражданского общества.

Список литературы

1. Губанов С.С. Неоиндустриальная модель развития и ее системный алгоритм // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2014. № 3 (33). С. 26-27.

2. О стратегии развития экономики России: научный доклад / под ред. С.Ю. Глазьева. М.: Национальный институт развития РАН, 2011.

3. Дасковский В., Киселев В. К программе оптимизации организационной структуры народного хозяйства // Экономист. 2016. № 7. С. 3- 20.

4. Сухарев О. Экономический рост: проблема управления // Экономист. 2016. № 7. С. 21-31.

5. Сухарев О.С. Структурные проблемы экономики России. М.: Финансы и статистика, 2010.

6. Семенова Н.С. Воспитание традиционных ценностей личности в системе образования как важнейшее условие межрелигиозной терпимости // Российское государство и социально-экономические вызовы современности: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. Т. 2. М.: Проспект, 2015. С. 244-250.

7. Кузнецов М.Н., Понкин И.В. Бесчестная дискуссия о религиозном образовании в светской школе: ложь, подмены, агрессивная ксенофобия. Правовой анализ. М., 2005.

8. Новиков А.М. Национальная идея России (возможный подход). М., 1999.

9. Православное образование в современной России / Патриарх Алексей II. Служение делу христианского просвещения. М., 2009.

10. Патриарх Кирилл. Раскрепощенное общество потребления не может справиться с обузданием человеческих пороков / URL: http://rus.ruvr.ru/2013_01_24/

11. Ситников А.В. Православие, институты власти и гражданского общества в России. СПб.: Алетейя, 2012.

12. Сперанский В. Религиозно-психологические наброски современной России // Путь: Орган русской мысли. Кн. 1. М.: Информ-Прогресс, 1992. 752 с.

13. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Системы гибридного интеллекта. Экономика. Управление. Образование: монография. М.: Высш. шк., 2008. 546 с.

Арсеньев Юрий Николаевич, д-р техн. наук, проф., проф. каф. информационной безопасности, arsenev.45@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет, Тульский филиал РАНХиГС при Президенте РФ,

Давыдова Татьяна Юрьевна, канд. пед. наук., доц., доц. каф. экономики и управления, dav@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

THE TRANSFORMATION OF THE SPHERES OF ECONOMY, EDUCATION AND PUBLIC ADMINISTRATION IN RUSSIA

Yu. N. Arsen'ev, T. Y. Davydov

Discusses the problems of strategy and policy of innovative development of spheres of economy, management and education of the Russian Federation in the context of globalization, fierce competition and diversification of knowledge, intelligence, technology, human capital.

Key words: innovation, development, Economics, management, education, human capital, intellectual potential.

Arsenjev Yurji Nikolaevich., doctor of technical sciences, arsenev.45@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University, Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation, a branch in the city of Tula,

Davydova Tatjana Yrjevna., candidate of pedagogical sciences, docent, dav@mail.ru, Russia, Tula, Tula Lev Tolstoy State Pedagogical University

АПГРЕЙД МЕТОДИЧЕСКИХ ФОРМУЛ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

О.С. Бобрикова

Приведен практический опыт использования в новом ключе базовых методических приемов преподавания английского языка в современных реалиях языкового класса. Описан интерактивный алгоритм работы с новыми лексическими единицами, направленный на их первичное введение, тренировку и закрепление, на примере усвоения фразеологизмов.

Ключевые слова: интерактивные технологии, мультимедиа, алгоритм работы, аутентичные материалы, фразеологизмы.

Будучи студентами педагогических вузов, мы усвоили основную и по сей день незыблемую формулу изучения нового языкового материала, будь то лексического или грамматического: «введение – тренировка – закрепление» [1;2], где вводится через текст, тренируется в огромном количестве упражнений и закрепляется в виде контрольно-тестового материала. Во времена учебы и первых лет профессиональной деятельности, когда основными добродетелями студентов являлись покорность, скромность, ответственность и усидчивость, эта формула успешно действовала и приводила к достаточно прочным знаниям.

Сегодня подобные приемы работы с нашими студентами, принадлежащими к поколению мультимедийных, интерактивных и нанотехнологий, приводят сначала к исчезновению блеска в глазах, появлению зевоты и ерзанью на стуле, а затем к полному пропаданию интереса и стремления что-либо делать и соответственно к не всегда хорошим результатам.

Следуя неуклонному правилу, что к запоминанию нового материала ведет его многократное повторение или аудиовизуальная встреча с ним, было решено сделать «upgrade» незыблемой в методике формуле, то есть сделать «введение – тренировку – закрепление» интерактивной и в плане мультимедиа, и в ситуативно-ролевом смысле.

Ниже будет приведен апробированный на практике алгоритм действия формулы в новом ключе на примере изучения фразеологизмов, таких, как идиомы, коллокации, клише, пословицы, крылатые фразы и т.д.

Почему именно фразеологизмы? Практика преподавания показывает, что освоение подобных лексических единиц – работа самая «challenging», как говорят иностранцы, то есть и актуальная, и интересная, и трудная.

Итак, первая составляющая формулы – это необычная подача материала.

Удачным приобретением в методическую копилку преподавателя английского языка может стать обучающий сайт <http://www.engvid.com>, созданный носителями языка. По этому адресу вы получите свободный доступ к 10-20-минутным интерактивным видеолекциям, читаемым англоязычными лекторами, о значении и примерах использования в речи грамматических структур, идиом, клише, пословиц, сленга, профессиональных и социальных диалектов в различных сферах повседневного общения. Материал с интернет-сайта удобно использовать как дополнительный к учебникам-словарям, таким, как *English Vocabulary in Use*, где принцип построения сводится к компактной подаче лексических и грамматических единиц тематическими порциями на одной странице разворота учебника и их отработкой на противоположной.

Еще один пример подачи фразеологизмов – при помощи обучающей странички сайта <http://www.voa.com> (<http://learningenglish.voanews.com/arch.../8/987.html>). Здесь можно найти богатый материал подкастов и аудиотекстов, объясняющих и толкующих значения актуальных коллокаций, идиоматических выражений и других устойчивых словосочетаний.

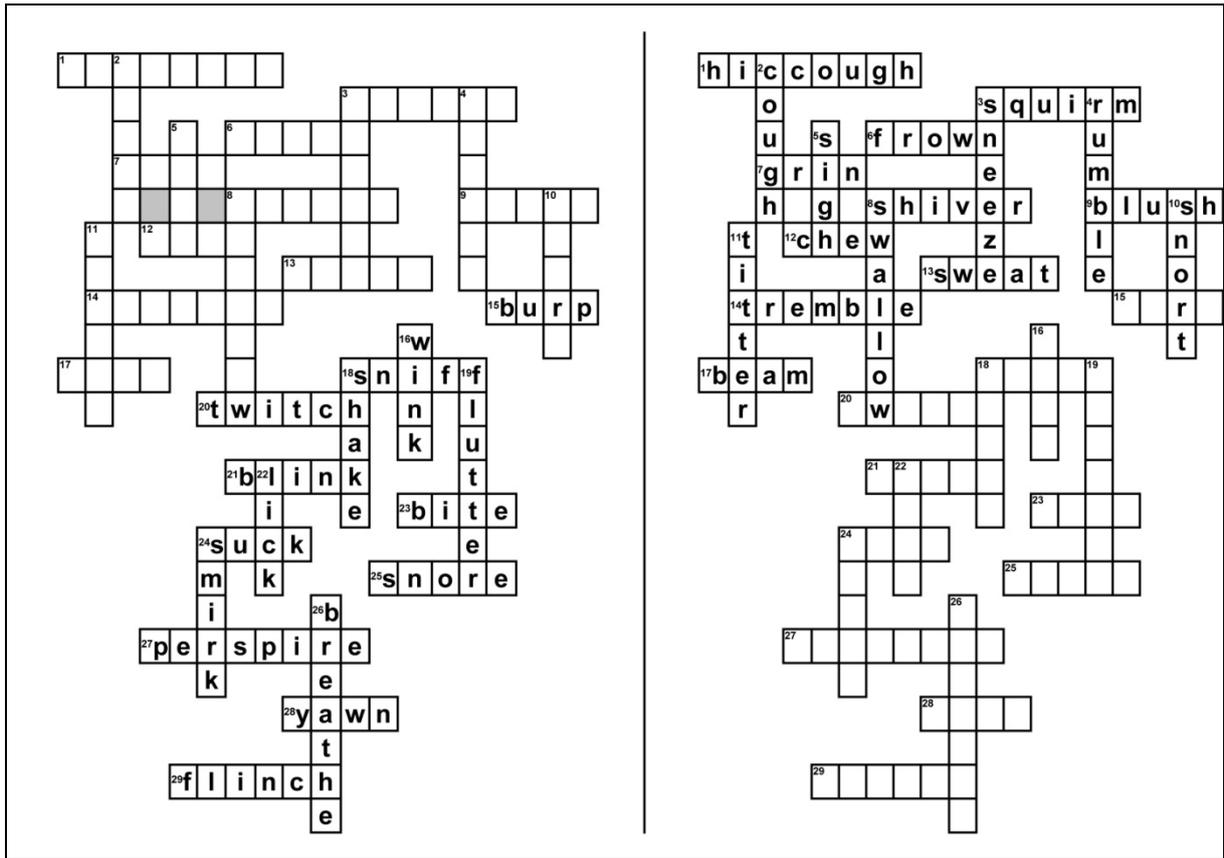
Работа студентов в обоих случаях заключается в просмотре мини-лекции или прослушивании аудиотрека, выбранных преподавателем в соответствии с тематикой занятия, и в ведении необходимых конспектов (выписать фразеологизм и указать толкование). Видеолекция усваивается достаточно легко, так как помогает зрительное восприятие. При работе с аудиоматериалом можно немного помочь студентам, раздав им заранее заготовленный список новых слов и выражений, напротив которых достаточно лишь добавить их значение.

На этапе тренировки за правило было взято следующее: прочь скучные упражнения на механическое запоминание, будем осваивать играючи.

Для начала, чтобы проверить правильность сделанных студентами конспектов, раздаются заготовленные карточки с обрабатываемым материалом. Студенты разбиваются на группы и играют в «activity», но используя большей частью толкования или ассоциации для объяснения слов и фраз на карточках, так как показать и нарисовать не всегда представляется выполнимым.

Проверка-тренировка закончена, далее командный кроссворд, который можно легко и быстро составить при помощи программы *Hot Potatoes*. Каждая команда получает частично заполненный кроссворд, и ее задача состоит в объяснении своих слов противнику. Игра закончена, как только оба кроссворда разгаданы.

Ниже приведен пример командного кроссворда на отработку тематических слов по теме «What you body does» (Язык тела или жесты) (рисунок).



Командный кроссворд

Еще один пример задания для тренировки, хоть и «time-consuming», то есть отнимающий много времени, но очень занимательный, – это своеобразное «know-how», предложенное одной из студенток, Екатериной, которое она подготовила для своего занятия (мы со студентами решили устроить для каждого час самоуправления, где они имели возможность самостоятельно найти материал и подготовить занятие в пределах изученных нами тем).

Задача Екатерины состояла в том, чтобы напомнить группе идиомы по теме «Relationships» (Взаимоотношения): bust up, break off (поругаться, поссориться, разойтись, порвать отношения) / drift apart (отдаляться, не понимать) / cheat on (изменять) / finish with (порвать с кем-то) / split up, break up (поссориться, расстаться) / miss out (скучать, не хватать чего-либо) / have a row (ссориться) и др. Ею была проведена огромная и интересная подготовительная работа по поиску и нарезке фрагментов (3-5 мин) из различных аутентичных художественных фильмов, каждый из которых показывает одну из проблем во взаимоотношении пары. Задача одноклассников заключалась в просмотре фрагментов, подборе к ним идиом из предложенного списка и комментарии своего выбора.

Менее трудоемкий, но не менее креативный прием тренировки, или скорее закрепления, нового лексического материала – это использование

его в ситуации, лучше аутентичной: рассказать о каком-либо эпизоде из собственной жизни, из услышанных новостей, из просмотренных фильмов, используя изученные фразеологизмы. Например, познакомившись с идиомами, которые используют американские ученики и педагоги в сфере образования (a pop quiz (незапланированный тест) / to have straight A's (круглые пятерки) / to kill one's test (удачно написать тест) / to bomb one's exam (завалить экзамен) / a bookworm (книжный червь) / to ace smth (сделать что-то на ура) / a teacher's pet (учительский любимчик) / to play hooky (закалывать учебу) / to cut classes (пропускать уроки) / to flunk out (вылететь, быть отчисленным)), студенты рассказали про свою учебу и охарактеризовали друг друга, по максимуму используя новый сленг.

Мы готовим переводчиков, тогда почему бы в них не поиграть? Рассказываемую ситуацию, уже приготовленную на английском языке, каждый студент может изложить на русском, а один из его одногруппников переложить на английский.

Возможно использовать фрагмент аутентичного фильма для изложения его сюжета при помощи изученных идиом, сленга или даже пословиц. Проиллюстрируем данный вид работы двумя, на наш взгляд, удачными примерами.

1. Тема: pre-election campaign (предвыборная программа).

Новые идиомы черпали из аудиотрека с сайта <http://www.voa.com>, из рубрики: words and their stories.

Таковыми фразами явились: swing states, battleground states (неопределенный штат) / the running mate (кандидат на пост вице-президента) / the front-runner (лидирующий кандидат) / to be running neck and neck (иметь одинаковое количество голосов) / to enter the home stretch (подходить к концу предвыборной гонки) / to be on the campaign trail (проводить предвыборную кампанию) / a stump speech, on the stump (предвыборная речь) / a grassroots campaign (предвыборная кампания) / rank and file members (рядовые члены) / mudslinging, a smear campaign (поливание грязью) / a landslide victory (победа с большим перевесом голосов).

Тренировали и закрепляли вместе с фрагментом х/ф «Меняющие реальность» («Adjustment Bureau»), где первые 15 минут фильма посвящены предвыборной кампании главного персонажа. Для изложения фрагмента студентам было предложено использовать все новые идиомы.

Чтобы мотивировать студентов к составлению подобного пересказа возможно прибегнуть к одной хитрости. Предположим, вы оговорились, что хотели бы составить раздаточный материал, направленный на отработку фразеологизмов, для младших курсов. Как вы думаете, это действует? Тексты порой выходят особенно «изошренные» (в хорошем смысле этого слова) в плане искусного вплетения в рассказ практически

всех идиом, клише и т.д., дабы жизнь другим студентам не казалась малиной.

2. В качестве второго примера приведем текст изложения фрагмента фильма «Отпуск по обмену» («Holiday»), составленный одной из студенток. Задача состояла в закреплении ряда коллокаций и идиоматических выражений, которые класс почерпнул, слушая аудиотрек одного из англоязычных учебников. В приведенном ниже тексте отрабатывались выражения, выделенные курсивом.

<p>The movie tells us the story about two women who experienced serious hardships in their personal lives. One of them learns <i>out of the blue</i> that the guy she loved is engaged. The other also found out that her marriage <i>wasn't the bed of roses</i> anymore; she <i>tracked down</i> her husband and learned that he was <i>cheating on</i> her with another woman. So she decided to change place and atmosphere. That was how she found the <i>remote place</i> somewhere in the middle of England. And although the house itself was a bit <i>out of the frame</i> of her usual habitations, but it had the solitude and peacefulness she needed. She contacted the owner and they agreed to <i>swap houses</i> for two weeks of Christmas holidays. And it appeared to be a <i>flukey change</i>. As for the other girl, that lived in England, she was also glad to escape the person that hurt her, but she <i>didn't burn her boats completely</i>, so she kept nagging her and reminding of himself. <i>In a nutshell</i>, they both found what they wanted and although the situation didn't appear to be very great at that time, they could get <i>the best out of both worlds</i> and started new lives. But it was only when they realized, that <i>grass is always greener</i>, that they were able to change their own attitude to life and to people around them.</p>	<p>Фильм повествует нам о двух женщинах, которые испытали серьезные невзгоды в их личной жизни. Одна из них узнала, что ее парень помолвлен с другой. <i>Это было громом среди ясного неба.</i> Другая обнаружила, что ее брак <i>не был малиной</i>; она <i>проследила</i> за мужем и узнала, что он ей <i>изменял</i> с другой. Итак она решила сменить место и атмосферу. Так она нашла уединенное местечко где-то в Английской глуши. И хотя дом был совсем <i>не тем местом, к которому она привыкла</i>, но он принес ей уединение и покой, которые были так необходимы. Она связалась с владелицей дома и договорилась об <i>обмене домами</i> на время рождественских каникул. Это оказалась <i>удачной сменой обстановки</i>. Другая девушка, что жила в Англии, также была рада убежать от человека, который причинил ей боль, но она не хотела <i>полностью сжигать мосты</i>, постоянно напоминая себе о нем. <i>Вкратце</i>, обе героини получили то, что хотели, и хотя ситуация была не из лучших, они попытались <i>найти выгоду</i> и начать новую жизнь. Но лишь когда они поняли, что <i>«у соседа трава зеленее»</i>, они смогли изменить свое отношение к жизни и к людям, окружающим их.</p>
---	--

Для дальнейшего закрепления фразеологизмов в речи целесообразно предложить студентам подготовить небольшие выступления-презентации по интересующим их проблемам в пределах изучаемой на занятии темы, в изложении которых необходимо использовать изученные лексические единицы.

Подготовительная работа в претворении в жизнь подобного алгоритма усвоения материала порой может отнимать у преподавателя

много времени, но результат и получаемое и студентами, и преподавателем удовольствие того стоят.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

2. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФА-М, 2002. 448с.

Бобрикова Ольга Сергеевна, канд. пед. наук, доц. каф. ЛУП, olga-bobrikova@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет

UPGRADE OF METHODOLOGICAL FORMULAE IN LANGUAGE TEACHING

O.S. Bobrikova

The article highlights educational experience in new ways application of basic methodological tools in contemporary language teaching classes. The article is aimed at illustrating interactive patterns to introduce and memorize new vocabulary by the example of phraseological units acquisition.

Key words: interactive patterns, multimedia materials, authentic materials, phraseological units.

Bobrikova Olga Sergeevna, candidate of pedagogical science, docent, olga-bobrikova@yandex.ru, Russia, Tula, Tula State University

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ЧТО НЕОБХОДИМО УЧЕСТЬ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА ОТ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА К ИНФОРМАЦИОННОМУ

Н.А.Бондаренко, М.В.Обухова, С.В.Суханова

Описываются подходы к проектированию Стратегии обеспечения психологической безопасности образовательной среды в организации с учетом внешних факторов переходного периода от индустриального общества к информационному, а также с учетом современных трендов развития образовательной среды. Обоснована необходимость поддержки Стратегии на федеральном уровне, а также описан механизм обеспечения ее реализации на локальном уровне.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, индустриальное общества, информационное общество.

1. Учет факторов внешней среды

Стратегия обеспечения психологической безопасности должна учитывать влияние на состояние образовательной среды как внутренней (образовательная организация), так и внешней (социум) ситуации.

Для анализа внешней и внутренней ситуации, оказывающей влияние на образовательную среду, мы применили цикл развития социальной системы/организации. Сопоставление этапов развития образовательной организации (школы) с этапами развития общества показал, что школа, как и общество в целом, находится сейчас на переходном периоде. Переходный период включает в себя элементы четырех этапов двух жизненных циклов общества – индустриального и информационного. Таким образом, в одном промежутке времени:

- осуществляется деятельность по формализации, созданию методик и инструментов индустриального цикла развития общества, что соответствует предпоследнему этапу данного цикла. Например, стандартизация программ обучения в школах, введение ЕГЭ и т.п.;

- уходит отжившее, разрушается старое, проявляется кризис, в том числе в потере ориентиров, так как старое ушло, а новое еще не пришло, что соответствует последнему этапу индустриального цикла. Например, решение о введении учебных предметов – учить один или два языка в школе. Колебания в решениях связаны с тем, что старый ориентир по подбору предметов для подготовки трудовых ресурсов преимущественно для производственных предприятий индустриального общества уже отжил себя, а новый ориентир еще не утвердился;

- зарождаются идеи нового цикла развития общества, связанного с информационными технологиями (первый этап информационного цикла). Например, чемпионат мира по робототехнике FIRST («For Inspiration and Recognition of Science and Technology» / «За вдохновение и признание науки и технологий»), проводящийся ежегодно в Сент-Луисе, штат Миссури, США. На этом чемпионате старшеклассники представляют спроектированных ими роботов. В 2014 году юные робототехники из Москвы впервые стали призерами этого чемпионата [1].

- отдельная деятельность уже ведется по принципам, свойственным информационному обществу, что соответствует второму этапу нового цикла развития. Например, дополнительное образование, выстроенное по принципу изучения одной темы с позиции разных предметных областей, в фокусе междисциплинарных связей, для создания целостного представления по этой теме. Так тема «медицина и здоровье» наряду с лекциями по физиологии, исследованиями в лабораториях и моделированием процессов, протекающих в организме человека, включает в себя знакомство с новыми медицинскими технологиями, работой врачей и особенностями организации медицинской помощи в труднодоступных уголках Земли [2].

Таким образом, люди идентифицируются с разными этапами разных циклов развития общества и в соответствии с этим по-разному понимают психологическую безопасность.

Рассмотрим факторы, поддерживающие психологическую безопасность в социуме на тех четырех этапах развития общества, которые сконцентрировались в переходном периоде.

К факторам, обеспечивающим психологическую безопасность общества на стадии формализации и бюрократизации цикла его развития, актуальности правил, методик и инструментов деятельности, можно отнести:

- разумность существующих правил и норм;
- наличие эффективного менеджмента;
- высокое качество и эффективность используемых инструментов и методик;
- умение каждого на своем месте использовать необходимые инструменты и методики;
- наличие системы контроля качества;
- соблюдение всеми участниками единых правил и норм, отсутствием двойных стандартов;
- отсутствие дефицита ресурсов, наличие правил распределения ресурсов.

В переходный период появляются новое содержание, принципы и формы деятельности, которые с одной стороны, еще только складываются,

«нащупываются», с другой стороны, уже вмешиваются, периодически вступают в противоречие с устоявшейся и понятной деятельностью, конфликтуют с ней за ресурсы. В связи с этим *люди, идентифицирующиеся с этапом формализации уходящего цикла, не чувствуют себя в безопасности, так как новое вносит хаос, не соответствуя установленным правилам, а часть старого перестает быть эффективным, перестает давать результаты и становится невостребованным*, что создает тревожность по поводу сохранения существующего способа организации и уровня жизни, повышает агрессию.

Поддержание психологической безопасности в этом случае связано с целенаправленным, методично организованным ознакомлением с новым, что делает его более понятным и позволяет в определенной степени прогнозировать и учитывать его влияние.

К факторам, обеспечивающим психологическую безопасность общества на стадии окончания цикла его развития, кризиса, разрушения отжившего, сохранения ценного, можно отнести:

- наличие *лидеров*, способных брать на себя ответственность в ситуациях кризиса, выбирать направление для выживания группы и руководить необходимыми действиями группы;
- наличие *компетенций антикризисного управления* у лидеров;
- наличие у лидера *возможности гибко и ситуативно выбирать способы реагирования* на изменения внешней и внутренней ситуации;
- наличие у лидера команды, на которую он может положиться;
- атмосфера *взаимной поддержки*;
- наличие *примеров* лидеров и команд, ищущих выход из кризисной ситуации.

Люди, которые идентифицируют себя со стадией кризиса, априори находятся в зоне психологической небезопасности, вызванной непониманием, что делать, так как старое перестало быть востребованным, перестало поддерживать желаемый образ и уровень жизни, а новое еще не понятно, не освоено и не начало поддерживать желаемый образ и уровень жизни.

Поддержание психологической безопасности в этом случае связано с появлением лидера, который скажет, что нужно делать, и поможет сделать. В свою очередь это возможно за счет наличия у лидера соответствующей команды и применения «ручного» управления.

К факторам, обеспечивающим психологическую безопасность общества на стадии начала цикла, зарождения идеи, можно отнести:

- наличие *свободы* (в том числе свободного времени) для творчества и создания идей;
- наличие *доступа к необходимой информации и оборудованию*;
- наличие *среды*, разделяющей интерес к новым идеям.

Психологическая небезопасность людей, идентифицирующих себя с

первым этапом нового цикла, на переходном этапе связана с отсутствием поддержки среды, которая продолжает существовать преимущественно по принципам предыдущего цикла:

- доход обеспечивается выполнением старой деятельности, а не разработкой новых идей;

- для разработки новых идей не хватает времени, информации и иных ресурсов;

- самоидентификация личности, связанная с созданием нового, не находит внешней поддержки.

Поддержание психологической безопасности в этом случае связано с признанием ценности деятельности по созданию новых идей и введением в существующую практику проектов по разработке новых решений/технологий и т.д., в том числе по разработке проектов перехода от предыдущего индустриального цикла развития к новому информационному.

К факторам, обеспечивающим психологическую безопасность общества на стадии развития цикла, реализации идеи, организации деятельности и жизни, можно отнести:

- конкурентоспособность создаваемой системы;

- наличие перспектив роста и благосостояния;

- достижение амбициозных целей, признание достижений со стороны других систем;

- наличие идеалов, разделяемых участниками социума.

В переходный период люди, идентифицирующиеся со вторым этапом нового цикла, не чувствуют себя в безопасности из-за сопротивления среды, так как их идеалы, цели, задачи, используемые инструменты и формы деятельности не приняты большинством, продолжают быть многим не понятны и отрицаемы.

Поддержание психологической безопасности в этом случае связано с целенаправленно организованным освоением информационных технологий нового цикла развития общества, и с поддержкой проектов, использующих эти технологии.

Таким образом, стратегия обеспечения психологической безопасности образовательной среды должна учитывать внешнюю ситуацию, которая состоит в том, что образовательная организация, как и все общество, находится в переходном периоде. И соответственно стратегия должна учитывать способы поддержания психологической безопасности, соответствующие всем четырем этапам развития общества, которые одновременно реализуются в переходный период.

2. Учет новых трендов развития образовательной среды

Стратегия обеспечения психологической безопасности образовательной среды должна учитывать новые, соответствующие информационному обществу тренды развития образовательной среды, к

которым можно отнести:

1) Наличие не просто навыков пользователя информационными системами, а навыков самостоятельного создания программ того или иного уровня. Если в индустриальном обществе программирование – это отдельная специальность, то в информационном обществе – это один из навыков большинства членов общества. Соответственно, *образовательная среда, не предлагающая развивать навыки, необходимые тому обществу, в котором нынешний обучающийся будет вести взрослую жизнь и профессиональную деятельность, не может быть психологически безопасной и комфортной.*

В качестве иллюстрации этого тренда можно говорить об «1С: Клубах программистов», организованных в 2011 году известной российской компанией «1С» - разработчиком программных продуктов. Сейчас существует 162 Клуба в 137 городах России. Клубы проводят уроки программирования для подростков 11-16 лет. Ребята изучают «современные языки промышленного программирования, которые используются везде: от портативных компьютеров до центров обработки данных, от игровых приставок до научных суперкомпьютеров, от мобильных телефонов до Интернета» [3]. Занятия проводятся в малых группах до 10 человек численностью, что обеспечивает индивидуальное внимание преподавателя каждому обучающемуся, оценки не ставятся, домашние задания не задаются. При этом за два года занятий в клубе приобретенных навыков будет достаточно для выполнения собственного проекта.

Еще одним подтверждением этого тренда является инициатива предыдущего президента США Барака Обамы «Компьютерная наука для всех», на реализацию которой в 2016 году Конгресс США выделили четыре миллиарда долларов. Барак Обама считает, что «дети должны не только уметь работать с компьютерами, но и совершенствовать навыки анализа и кодирования, необходимые в инновационной экономике США» [4]. Часть средств по этой программе будет направлена на финансирование школ и подготовку преподавателей компьютерных классов.

2) Увеличение масштаба и разнообразие ролей в образовательной среде. В современных стратегических компьютерных играх [5] дети осваивают новые земли, строят и управляют городами и государствами; решают задачи, обеспечивающие научный прогресс; выстраивают контакты с другими мирами и цивилизациям. За счет идентификации детей с разными ролями (архитектор, военный, правитель города или государства, изобретатель той или иной технологии и т.д.) и участия в игровом формате в решении актуальных для человечества задач разного, в том числе мирового, масштаба, осуществляется «ускоренная» передача накопленного на индустриальном этапе развития общества опыта. В

стратегических компьютерных играх дети мыслят «юнитами» (буквально территориями разного масштаба – город, государство, цивилизация; или набором задач, который нужно решить для достижения цели). Контрастной, демотивирующей и психологически некомфортной в связи с этим может оказаться образовательная среда, соответствующая индустриальному циклу развития школы, где «единица мышления» является более детальной и более специализированной, и ребенок из «строителя города» превращается в «делителя слова на слоги».

В контексте вышесказанного актуальным при формировании психологически безопасной образовательной среды информационного общества становится:

- поддержание принципа идентификации обучающихся с разными ролями и проектирование решений задач разного масштаба;
- проектирование решений задач, которые на текущий момент не имеют решений, и при этом являются актуальными задачами для разных групп людей, вплоть до всего человечества;
- акцент на междисциплинарных связях, что обеспечивает целостное представление об изучаемом предмете, поддерживает мышление «юнитами»;
- изучение принципов существования и взаимодействия больших систем – природных, социальных, метафизических.

3) Информационно-сетевой принцип построения образовательной среды.

Сетевое построение среды обеспечивает возможность виртуальных контактов с большим количеством людей и удовлетворение тем самым разных интересов посредством формирования групп по интересам.

Построение образовательной среды по сетевому принципу обеспечивает разнообразие выбора изучаемых тем, предметов и вопросов, а так же преподавателей. Важно понимать, что сетевая образовательная среда позволит получать образование не только у профессиональных педагогов, но, например, у специалистов в той или иной области, которые, не имея диплома педагога, будут готовы делиться информацией из своей профессиональной сферы с детской аудиторией.

Образовательная среда, построенная по сетевому принципу, имеет больше возможностей для создания целостного представления о конкретном предмете или области знаний за счет обеспечения возможности контактов со специалистами, практиками и экспертами из разных областей. Важно выбрать принцип, который обеспечит целостное представление о предмете. Например, для получения целостного представления о конкретной области знаний можно использовать идею жизненного цикла изобретения: исследования, открытия, изобретения – пилотные проекты, опытные образцы – эксплуатация и масштабирование – оптимизация технологий, управление и автоматизация – сервисное

обслуживание. Сетевое построение образовательной среды позволит достаточно быстро сформировать пул экспертов по каждой стадии жизненного цикла, готовых поделиться опытом с обучающимися, и организовать процесс передачи опыта в соответствующем формате (on-line или видео лекции, вебинары и т. д).

Кроме этого, *навыковая часть* (формирование умений, тренировка навыков) образования может успешно реализовываться *техническими способами (платформы)*. Например, по принципу платформы создан «Scratch - визуальная объектно-ориентированная среда программирования для обучения школьников младших и средних классов. Scratch создан как продолжение идей языка Лого и конструктора Лего. Scratch 1 был написан на языке Squeak, Scratch 2 ориентирован на работу онлайн и переписан на Flash/ActiveScript. Scratch разрабатывается небольшой командой программистов для детей в Массачусетском технологическом институте. Программы на Scratch состоят из графических блоков, подписи к которым зависят от выбранного для интерфейса языка. Может быть выбран один из 50 языков интерфейса, включая русский» [6]. Дети программируют свои сценарии на общем портале и могут смотреть работы друг друга по сети (об актуальности приобретения навыков программирования для детей было сказано выше).

Сетевое образование предполагает смену отношения к гаджетам с предметов, которые опасны для здоровья и ими можно пользоваться только 20 минут в день, или которые отнимают время ребенка от учебы на игры, на инструменты получения образования. В связи с этим еще более актуальной становится задача обеспечения доступа детей в виртуальном пространстве только к желательному контенту.

Стратегия обеспечения психологической безопасности образовательной среды должна учитывать способы внедрения этих трендов и обеспечивать их сопровождение.

Факт внедрения новых трендов развития образовательной среды способствует тому, что обучающиеся уже на переходном этапе приобретают знания и навыки, которые будут им необходимы при трудоустройстве в новом информационном обществе, что в целом повышает психологическую безопасность и комфортность образовательной среды и должно быть учтено в стратегии ее обеспечения.

3. Необходимость поддержки на федеральном и региональном уровне.

Следует отметить, что напряженность и небезопасность в переходный период усиливаются. Это связано с тем, что люди идентифицируются с разными этапами разных циклов развития общества, что приводит к наличию не просто разнообразных, но зачастую и противоречивых мотивов, интересов, способов действий и поведения.

В целом обеспечение безопасности в переходный период становится очень актуальным на всех уровнях – личности, общества, государства. В 2009 году была принята Стратегия национальной безопасности (Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. N 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года»), которая гарантирует безопасность на всех трех уровнях. Личная безопасность гарантируется в аспекте сохранения и повышения качества жизни и здоровья. Но у личной безопасности есть еще и психологический аспект.

Следует отметить, что существует взаимное влияние друг на друга уровней безопасности (личный, общественный, государственный) и ее аспектов (жизнь, здоровье, психологическое состояние). Например, ребенок, подвергавшийся буллингу в школе, с большей вероятностью станет «мишенью» для вербовки со стороны террористических групп, чем ребенок, который находился в психологически безопасной среде. То есть в данном примере психологическая небезопасность личного уровня имеет свои последствия для сохранения жизни на уровне общества и устойчивости на уровне государства.

Учитывая данную закономерность и системный подход, стратегия обеспечения психологической безопасности образовательной среды фокусируется на образовательной организации и участниках образовательных отношений (обучающиеся, родители, педагогические работники и администрация школы), нуждается в поддержке на уровне федеральных и региональных органов государственной власти в сфере образования.

В федеральном и региональном масштабе должны быть поддержаны способы обеспечения психологической безопасности образовательной среды, соответствующие всем четырем этапам двух циклов развития общества, которые одновременно реализуются в переходный период. Как уже говорилось выше, для той части общества и, соответственно, участников образовательных отношений, которые идентифицируют себя со стадией формализации, создания методов, инструментов и технологий, соответствующих индустриальному обществу, поддержание психологической безопасности в целом и образовательной среды в частности будет связано с целенаправленным ознакомлением с новыми трендами. Необходимо централизованное, на регулярной основе информационно-консультационное сопровождение перевода таких участников образовательных отношений из индустриального цикла развития общества в информационный. Данное сопровождение может иметь формат информирования с использованием СМИ; проведения специальных, в том числе обучающих, мероприятий; составления рекомендаций и т.д. Например:

- отбор и составление списков рекомендованных компьютерных

игр, способствующих развитию детей; разъяснение, за счет чего данные игры развивают детей. Например, виртуальные лаборатории «3D биология», «3 D химия», развивающие интерес к естественным наукам. «Приложение представляет собой 3D-лабораторию, наполненную интересной и полезной информацией из мира биологии. С помощью микроскопа можно ознакомиться поближе с миром насекомых. При этом фокусное расстояние необходимо будет настроить вручную. Не забыли разработчики и про неотъемлемую часть жизни любого биолога - про опыты. Для того, чтобы рассмотреть под микроскопом кожицу листа комнатного растения, ее для начала нужно будет к этому подготовить. Для перемещения по лаборатории используются специальные «иконки-стрелочки». А расположенные рядом с предметами иконки предназначены для взаимодействия с ними. Направление взгляда меняется «свайпами» по экрану или при помощи акселерометра планшета» [7];

- отбор и составление списков рекомендованных программных приложений для обучения детей. Например, приложения, развивающие математические навыки - Math Bingo, Marble Math, Quick Math и т.п.; приложения, направленные на обучение грамматике английского языка - Spelling City, Readingeggs.co.uk и т.п.;

- составление инструкций по ограничению доступа детей к нежелательному контенту виртуальной среды с учетом используемых гаджетов, компьютерных программ и приложений;

- и т.п.

Для участников образовательных отношений, идентифицирующих себя с этапом кризиса индустриального общества, поддержание психологической безопасности, как уже указывалось выше, связано с наличием лидера, выполняющего задачу «перевода» с этапа кризиса на следующую стадию развития в режиме «ручного» управления и поддержанного собственной командой.

Системный подход к организации и управлению социальными системами подсказывает, что принцип «ручного» управления лидером и его командой процесса перехода образовательной системы из индустриального цикла развития общества в цикл информационного развития должен быть реализован на всех уровнях – федеральном, региональном и локальном (образовательная организация).

В переходный период, когда одновременно встречаются ценности, интересы и способы деятельности четырех этапов двух разных циклов развития общества, не может существовать готовых решений, решения разрабатываются и принимаются под каждую ситуацию, что и составляет основу «ручного» управления. Оно является тем инструментом, который позволит с наименьшими потерями, наиболее эффективно перейти из

одной «системы координат» в другую, в ручном режиме отбирая ценное из старого и прорастающее из нового, совмещая и развивая их.

Для обеспечения психологической безопасности образовательной среды в период кризиса в состав команды лидера, обеспечивающего на региональном уровне «перевод» образовательной системы из одного цикла развития в другой, могут войти следующие «подкоманды»:

- подкоманда, отвечающая за организацию работы с чрезвычайными ситуациями в образовательных организациях. Конфликтам между участниками образовательной среды, содержащим риски оказания физических воздействий или в которых эти риски уже реализованы (драка, угроза реальным оружием и т.д.), присваивается статус чрезвычайных ситуаций. В этом случае образовательная организация должна иметь возможность воспользоваться помощью оперативной группы по работе со школьными чрезвычайными ситуациями вплоть до выезда этой группы в школу для ликвидации чрезвычайной ситуации (например, разнять драку с участием взрослых и/или старшеклассников; решить ситуацию угрозы реальным оружием и т.д.). Решение юридических вопросов подобных конфликтов так же может осуществляться специалистами оперативной группы по работе со школьными чрезвычайными ситуациями. Можно проводить аналогию с деятельностью МЧС, но важной составляющей деятельности оперативной группы по работе со школьными чрезвычайными ситуациями является понимание школьной специфики, детско-взрослых отношений и их как психологических, так и юридических аспектов;

- подкоманда, отвечающая за информационно - консультационное сопровождение перехода образовательной системы из цикла индустриального развития в цикл информационного развития.

Задача данной подкоманды по информационно - консультационному сопровождению процесса «перевода» родителей и педагогических работников своего региона из «системы координат» индустриального цикла развития в «систему координат» информационного цикла уже была описана выше.

Еще одна задача по информационно - консультационному сопровождению непосредственно образовательных организаций в переходный период будет раскрыта ниже;

- подкоманда, отвечающая за организацию новой образовательной инфраструктуры, соответствующей информационному циклу развития образовательной организации.

Целью деятельности данной подкоманды является внедрение в образовательную практику новых трендов развития образовательной среды, в том числе тех, которые были рассмотрены выше в п.2. Это предполагает применение способов поддержки психологической безопасности, характерных для первых этапов информационного цикла

развития общества и образовательной системы, а именно:

- формирование проектов по разработке новых решений/технологий для образовательной среды.

Например, для изучения английского языка существует огромное количество приложений, ориентированных на англоговорящих детей, которые также могут использоваться детьми для изучения английского как иностранного (Readingeggs.co.uk, FarFaria и т.д.). Стратегия распространения английского языка по миру подкреплена доступностью и высоким качеством приложений для изучения английского языка для детей и взрослых. С изучением русского языка ситуация противоположная, практически нет качественных приложений для его изучения. В последнее время появляются новые интересные разработки, но их техническое качество гораздо ниже, чем аналогичных иностранных. Так, Школа лингвистики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» разработала сайт «Верные слова» для изучения русского языка детьми 7-13 лет. «Ресурс основан на принципах корпусного преподавания, то есть демонстрирует живой язык, предлагает ученику вывести правило из употребления, дает возможность проследить вариативность. На сайте собраны более тысячи упражнений, составленных на базе Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и произведений современной детской литературы. На выполнение упражнений ребенка мотивируют не только призы в личном кабинете, аудиозаписи и яркие иллюстрации, но сами тексты заданий, составленные по законам близких ребенку жанров – научно-популярных рассказов, детективов, блогов и даже смс. В курсах используются 15 типов упражнений: помимо традиционных «отметьте верное» или «впишите букву», ученику предлагается выполнить задание на перемещение фрагментов слов или графическое развертывание мысли. Все упражнения проверяются автоматически, система генерирует отчеты об успеваемости. На сайте также представлены игры для старших школьников и студентов, которым предлагается проверить свое знание лексики, сочетаемости и синонимов» [8];

- организация освоения участниками образовательных отношений информационных технологий нового цикла развития общества, поддержка проектов, использующих эти технологии.

Например, «проект Агентства Стратегических Инициатив по созданию сети детских технопарков, на базе которых будет осуществляться дополнительное образование по информатике и другим техническим дисциплинам, планируется разработать и протестировать до конца 2016 года»[9].

Другим примером может быть создание детских университетов on-line. «Опираясь на почти 15-летний опыт детских университетов в Германии, Гёте-Институт в Москве разрабатывает онлайн-университет,

который будет доступен во всех уголках России. Детский онлайн-университет – это бесплатная онлайн-платформа, которая будет доступна детям по всей России. Детский онлайн-университет – это инновативный проект, который развивает креативное мышление детей, опираясь на врожденный интерес ко всему неизвестному. Дети смогут познакомиться с различными областями знаний и исследовать их в игровой форме. А главное – в детском университете рассматриваются те вопросы, которые детям интересны, и которые порой бывают сложны настолько, что ответы на них могут дать только профессора.

Для занятий нет строго отведенного времени: ребенок может смотреть лекции и выполнять задания, когда ему этого хочется. Лекции можно слушать и на русском, и на немецком языке – в зависимости от уровня владения немецким. В процессе обучения ребенок в любом случае постепенно и в игровой форме учит немецкие слова.

В университете есть три факультета: «Человек», «Природа», «Техника». Примеры лекционных тем:

Почему светлячок светится?

Рождается ли улитка с домиком?

Из чего состоит кровь?

Как образуется водоворот?

Как работает шлагбаум?

Можно ли из жестяной банки построить самолет?

Рекомендуемый возраст: 8-12 лет, но большинство лекций будут интересны и для более старших детей» [10].

Итак, для эффективной реализации стратегия обеспечения психологической безопасности образовательной среды должна быть поддержана на федеральном и региональном уровне.

4. Механизм обеспечения реализации стратегии на локальном уровне

Наряду с поддержкой на федеральном и региональном уровне, реализация стратегии обеспечения психологической безопасности образовательной среды должна быть поддержана и на локальном уровне. Для этого необходим механизм управления, который обеспечит реализацию стратегии в образовательной организации.

С учетом, что школа и общество находятся на продолжительном переходном, кризисном этапе, такой механизм управления в рамках деятельности образовательной организации может включать в себя три элемента:

- антикризисное управление;
- команда поддержки антикризисного управления;
- экспертная поддержка антикризисного управления.

1) Антикризисное управление предполагает выполнение в образовательной организации функциональной роли «антикризисного

управляющего». *Основная зона ответственности данной роли – перевести образовательную организацию из «системы координат» индустриального общества в «систему координат» информационного общества, балансируя интересы обучающихся, родителей, педагогических работников, идентифицирующих себя с индустриальным обществом, и обучающихся, родителей и педагогических работников, идентифицирующих себя с новым информационным обществом.*

С одной стороны, школа на переходном этапе должна удержать все лучшее из предыдущей индустриальной системы образования, прощаясь с отжившим старым (кризисная точка номер 1). С другой стороны школа должна дать прорасти новым идеям, принципам и технологиям образования, свойственным информационному обществу, в том числе проходя через сопротивление новому (кризисная точка номер 2) .

Для этого в школе должны поддерживаться такие формы активности, которые с одной стороны, основываются на понятных и принимаемых правилах, с другой стороны открыты к проникновению нового. Примером такой деятельности может служить проект по формированию желаемой (в том числе психологически безопасной) образовательной среды в школе, который был описан в данной научно-исследовательской работе в рамках анализа образовательной среды как социальной системы, оказывающей услуги.

Для выполнения роли «антикризисного управляющего» нужны полномочия руководителя образовательной организации, целесообразно, если эту роль будет выполнять директор школы.

Для качественного выполнения этой роли важно осознание ее назначения (зоны ответственности), наличие психологической готовности расставаться с отжившим старым и привносить новое, наличие мотива и согласие (принятие на себя ответственности) выполнять данную роль.

Для выполнения этой роли приветствуется, но не является критичным наличие у руководителя образовательной организации таких компетенций, как владение технологическими новшествами, которые могут быть применены в школе, навыки психологической работы с сопротивлением и т.д.

Для поддержки «антикризисного управляющего» необходимыми компетенциями создается соответствующая команда.

2) Команда поддержки антикризисного управления в образовательной организации должна быть представлена функциональными ролями, которые помогут школе справиться с кризисом и соответствующими ему психологическими состояниями участников образовательных отношений, внедрить принципы обучения и технологические новшества этапа информационного развития общества.

Команда поддержки находится в подчинении «антикризисного управляющего» и наделяется соответствующими полномочиями.

Роль «психолог». *Основная задача – «смягчение» кризиса и психологическое сопровождение этапа завершения индустриального цикла развития школы.*

Данная задача предполагает:

- мониторинг процессов групповой динамики (см. п. 5) в целях профилактики конфликтов, особенно конфликтов, которые могут привести к физическому воздействию; взаимодействие с оперативными группами по решению школьных чрезвычайных ситуаций (см. п. 3) при возникновении физической угрозы участникам образовательных отношений;

- психологическую работу с состояниями участников образовательных отношений, с напряжениями и конфликтами, в том числе вызванными внутренними противоречиями, количество которых в переходных период возрастает в связи со свойственным этому периоду базовым конфликтом старого и нового;

- психологическую поддержку для преодоления сопротивления при внедрении новшеств;

- и т.п.

Для реализации данной роли необходимы компетенции в области психологии.

Роль «организатор новой образовательной инфраструктуры». *Основная задача – создание в школе инфраструктуры, обеспечивающей реализацию образовательной деятельности и формирование образовательной среды в соответствии с технологическими возможностями нового информационного этапа развития общества и школы.*

Данная задача соответствует двум первым этапам информационного цикла развития образовательной организации и предполагает:

- анализ организации образовательной, воспитательной и развивающей деятельности школы, формализацию лучшего опыта;

- мониторинг потребностей участников образовательных отношений и государства, связанных с образовательной деятельностью и образовательной средой;

- мониторинг новых решений и инструментов в области экономики и управления, новых технологических разработок, научных открытий и достижений прикладных наук и т.д. для использования этой информации в разработке собственных решений;

- сопоставление потребностей участников отношений в сфере образования, лучших образовательных практик и практик развития образовательной среды, новых технологических возможностей, формирование решений в области организации образовательной деятельности и образовательной среды;

- формирование и реализацию проектов в области организации образовательной деятельности и образовательной среды;

- постановку задач на разработку и внедрение информационно-технологических решений для образовательной организации, разработку требований к ИТ - решениям;

- организацию внедрения новых решений в деятельность образовательной организации с учетом особенностей и возможностей ее текущей ситуации, обеспечение эволюционного перехода образовательной организации из предыдущего цикла индустриального развития в следующий цикл информационного развития.

Исполнение роли «организатор новой образовательной инфраструктуры» предполагает наличие компетенций в области организационного управления и управления проектами; желательно наличие компетенций в области информационных технологий, педагогики и психологии. Роль «организатора новой образовательной инфраструктуры» является примером междисциплинарного подхода, когда необходимы компетенции из смежных дисциплин, что свойственно новому информационному циклу развития общества и школы.

Роль «технический специалист». *Основная задача – внедрение информационно-технологических решений в деятельность образовательной организации.*

Данная задача направлена на поддержание двух первых этапов информационного цикла развития образовательной организации и включает в себя:

- участие в анализе и формализации образовательной деятельности и организации образовательной среды;

- мониторинг новых разработок в области информационных технологий;

- консультирование («организатора новой образовательной инфраструктуры», «антикризисного управляющего» и др.) по вопросам определения ИТ - составляющей организационных решений;

- участие в формировании решений в области организации образовательной деятельности и образовательной среды;

- разработку и внедрение информационно-технологических решений для образовательной организации;

- участие в проектах, способствующих эволюционному переходу образовательной организации из предыдущего цикла индустриального развития в следующий цикл информационного развития.

Исполнение роли «технического специалиста» предполагает наличие компетенций в области информационных технологий.

3) Экспертная поддержка антикризисного управления в образовательной организации представляет собой информационно-консультационное сопровождение деятельности «антикризисного управляющего» и его команды.

Экспертная поддержка осуществляется на региональном уровне управления образовательными организациями и может включать в себя:

- мониторинг и информирование антикризисных команд о стратегических решениях в области социально-экономического развития государства, о новых технологических разработках, о научных открытиях и изобретениях для использования этой информации при разработке решений в области организации образовательной среды и образовательной деятельности;

- обучение антикризисных команд новым современным принципами, методами и инструментами управления и психологической работы с сотрудниками;

- организацию активностей на международном и межрегиональном уровнях в целях обмена опытом и/или совместной разработки решений в области организации образовательной среды;

- модерирование работы антикризисной команды образовательной организации по разработке решений в области организации образовательной деятельности и образовательной среды;

- поддержку индивидуального развития участников антикризисных команд, психологическую поддержку;

- информационно-методическую и иную поддержку реализации проектов в области организации образовательной среды и образовательной деятельности;

- создание банка экспертов и специалистов, обладающих необходимыми, прежде всего сложными (на стыке нескольких дисциплин) компетенциями для реализации решений в области организации образовательной среды и образовательной деятельности;

- и т.п.

Для реализации экспертной поддержки необходима группа экспертов, обладающих компетенциями в области стратегического маркетинга и управления, в области информационных технологий, в области психологии, обладающих опытом привлечения инвестиций, опытом стартапа и реализации технологических проектов.

Учет внутренних противоречий

Стратегия обеспечения психологической безопасности образовательной среды должна учитывать внутренние противоречия, возникающие между участниками образовательных отношений на переходном этапе и влияющие на состояние образовательной среды.

Сложности переходного этапа приводят к различным противоречиям между участниками образовательной среды, что формирует ситуацию напряженности в отношениях. Накопление этого напряжения чревато ростом конфликтов и формированием психологически небезопасной среды. В связи с этим в стратегию обеспечения безопасности образовательной среды необходимо включить соответствующие

системные решения. К возможным направлениям решений противоречий участников образовательной среды на системном уровне можно отнести:

1. Для противоречия по поводу содержания школьного образования – системное решение связано с приведением содержания образования в соответствие с устройством нового информационного общества, в котором будут трудоустроиваться нынешние обучающиеся. На данном этапе содержание образования соответствует устройству индустриального общества.

И если отраслевое устройство индустриального общества давно известно и подтверждено законодательно, то области деятельности информационного общества пока еще складываются и не нашли подтверждения на законодательном уровне.

Для иллюстрации возможной разницы содержания образования в предыдущем и в будущем циклах развития общества рассмотрим два примера, связанные с социально-экономическим устройством индустриального общества и возможным устройством экономического пространства информационного общества.

Первый пример, отражающий социально-экономическое устройство индустриального общества, представляет собой перечень видов экономической деятельности из Общероссийского классификатора видов экономической деятельности (ОКВЭД) [11].

- Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство;
- Рыболовство, рыбоводство;
- Добыча полезных ископаемых;
- Обрабатывающие производства;
- Производство и распределение электроэнергии, газа и воды;
- Строительство;
- Оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования;
- Гостиницы и рестораны;
- Транспорт и связь;
- Финансовая деятельность;
- Операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг;
- Государственное управление и обеспечение военной безопасности; обязательное социальное обеспечение;
- Образование;
- Здравоохранение и предоставление социальных услуг;
- Предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг;
- Предоставление услуг по ведению домашнего хозяйства;
- Деятельность экстерриториальных организаций.

Второй пример приводится на основе данных Агентства Стратегических Инициатив (АСИ), Председателем Наблюдательного Совета которого является В.В. Путин. В рамках Национальной Технологической Инициативы (Программы мер по формированию принципиально новых рынков и созданию условий для глобального технологического лидерства России к 2035 году) АСИ предлагает рассматривать новое экономическое пространство на стыке новых рынков, технологий, институтов и инфраструктуры/ресурсов (Матрица Национальной Технологической Инициативы) [12].

К числу технологий АСИ предлагает отнести:

- Цифровое проектирование и моделирование;
- Новые материалы;
- Аддитивные технологии;
- Квантовые коммуникации;
- Сенсорика;
- Мехабиотроника;
- Бионика;
- Геномика и синтетическая биология;
- Нейротехнологии;
- BigData;
- Искусственный интеллект и системы управления;
- Новые источники энергии;
- Элементная база (в т.ч. процессоры).

К числу новых рынков АСИ предлагает отнести:

- EnergyNet (распределенная энергетика от personal power до smart grid, smart city);
- FoodNet (системы персонального производства и доставки еды и воды);
- SafeNet (новые персональные системы безопасности);
- HealthNet (персональная медицина);
- AeroNet (распределенные системы беспилотных летательных аппаратов);
- MariNet (распределенные системы морского транспорта без экипажа);
- AutoNet (распределенная сеть управления автотранспортом без водителя);
- FinNet (децентрализованные финансовые системы и валюты);
- NeuroNet (распределенные искусственные компоненты сознания и психики).

К числу институтов АСИ предлагает отнести:

- Государственные институты;
- Институты развития;
- Профессиональные и предпринимательские сообщества;

- Центры детского развития;
- Институты общественной поддержки и коммуникации.

В качестве инфраструктуры и ресурсов АСИ предлагает рассматривать:

- Интеллектуальную собственность;
- Инвестиции и финансирование;
- Стандарты;
- Научную инфраструктуру;
- Законодательство;
- Кадры и систему образования.

Промежуточным решением до момента внедрения системного решения может быть ориентация содержания дополнительного образования, предлагаемого образовательными организациями, на области деятельности и потенциальной трудовой занятости нового информационного общества.

2. Для противоречия по поводу ответственности за мотивацию ребенка к обучению и соответствующие результаты ребенка – системное решение связано с поддержкой естественного интереса, мотивации самих обучающихся. Современное поколение детей идентифицирует себя с информационным обществом и все, что связано с ним, вызывает их неподдельный интерес – компьютерные пользовательские навыки, опыт сетевого взаимодействия, опыт компьютерных игр, в том числе стратегических, программирование, робототехника и т.д.

Если не разъединять процесс обучения и то, что любят дети (мультфильмы, компьютерные игры и т.д.), и что взрослые индустриального общества традиционно относили к помехам для обучения и к отдыху, а заставить работать одно на другое, или пойти еще дальше и увидеть в этом две составляющие единого процесса, возможно получение эффекта желанного ребенка непрерывно обучаться. На этом принципе разрабатываются эффективные компьютерные приложения в обучающих целях. Например, приложение Math Museum, соединяющее увлекательное путешествие по лабиринтам с необходимостью постоянно выполнять математические действия в качестве ключей для прохода.

3. Для двух противоречий по поводу ресурсов (время, энергия, финансы) и по поводу потребностей в целях и результатах школьного обучения – системное решение лежит в поддержке на законодательном уровне результатов, содержания и форм образовательной деятельности нового информационного общества. На данный момент законодательно и финансово закреплены результаты, содержание и формы обучения индустриального общества, при этом детям, обучающимся сейчас, предстоит профессиональная деятельность в информационном обществе с другими подходами к организации информации, знаний и деятельности. Как уже было написано выше, все участники образовательных отношений

«сидят на двух стульях» и затрачивают собственные ресурсы (время, энергия, финансы) как на образование детей для целей и потребностей уходящего индустриального общества, страшаясь потерять финансовую поддержку государства, так и на образование детей в интересах и целях наступающего информационного этапа развития общества, заботясь об их будущем.

4. Для противоречия по поводу способа организации процесса обучения в школе – системное решение лежит в применении в целях обучения способов организации и форм деятельности информационного общества. К таковым можно отнести:

- информационно-технологические платформы;
- сетевую форму обучения;
- признание гаджетов как инструмента обучения;
- ограничение доступа обучающихся к нежелательному контенту виртуальной информационной среды;
- создание русскоязычных программных приложений для обучения;
- и т.д.

Существующая сейчас классно-урочная система создавалась в интересах индустриального общества, где основой экономики был производственный цикл и конвейер. В индустриальном обществе была потребность обеспечить промышленность грамотными трудовыми ресурсами. Трудовых ресурсов требовалось много, поэтому обучение происходит группами (классами). Включенность в производственный цикл, конвейер предполагает наличие навыка переключаться с одной операции на другую в обозначенный момент (по звонку). Отражение этого же принципа можно увидеть в переходе детей от урока по одному предмету на урок по другому предмету через обозначенный промежуток времени (по звонку), независимо от того, завершены ли естественные познавательные процессы детей, и независимо от индивидуальных биологических ритмов, определяющих наличие – отсутствие физических сил и энергии для деятельности.

Перечисленные выше способы организации и формы деятельности информационного общества, позволяют:

- часть образовательного процесса, связанную с формированием навыков, передать платформам и компьютерным приложениям, сделав их привлекательными для детей, чтобы те могли самостоятельно многократно и с интересом выполнять обучающие задания, в том числе в игровом формате;
- часть образовательного процесса, связанную с передачей и получением новой информации, вывести в online-формат, не предполагающий присутствие педагога рядом (дистанционное обучение, видеокурсы, вебинары и т.д.).

Таким образом, «уход» значительной части образовательного процесса в компьютеры и гаджеты посредством применения специальных

платформ, компьютерных приложений и сетевого формата обучения, позволяет:

- выстроить образовательный процесс с учетом индивидуальных ритмов ребенка и удовлетворения его познавательных потребностей вплоть до освоения одной темы/одного предмета так долго, как нужно ребенку, и на том уровне глубины, который нужен ребенку;

- очное взаимодействие педагога и обучающихся посвятить не передаче информации и формированию навыков, а тому, что можно передать именно в процессе общения – развитию интереса, вплоть до «заражения» ребенка своим интересом, своей вовлеченностью в изучаемый предмет; мотивации ребенка; поддержке при возникающих сложностях; формированию ценностей через включение в совместную деятельность (командную работу), когда педагог и ребенок (команда детей) вместе достигают результата и т.п.

Все это делает реальным применение индивидуального подхода к обучению и развитию ребенка.

На данный момент в классах продолжает учиться по 30 человек, обучающиеся проводят в школах большую часть дня и в связи с этим до момента внедрения системного решения актуальными остаются вопросы управления групповой динамикой в образовательной организации, что непосредственно сказывается на психологической безопасности образовательной среды. Процессы групповой динамики могут выражаться в выделении неформальных лидеров (как позитивных, так и негативных); выделении аутсайдеров группы и их травле (буллинге); «дедовщине» старших по отношению к младшим; формировании собственных подростковых субкультур, которые могут входить в противоречие с официальной культурой школы, получение поддержки своих субкультур во внешней среде, например от сообществ в сети и т.д.

Процессы групповой динамики нуждаются в профессиональном управлении со стороны педагогических работников и психологов образовательных учреждений. Необходим регулярный мониторинг состояния групповой динамики в классах и школе в целом. Педагогические работники должны быть обучены диагностировать симптомы возникновения негативной групповой динамики. При обнаружении негативной групповой динамики осуществляется работа с возникшими или потенциальными конфликтными ситуациями с применением психологических инструментов. В случае возникновения физической угрозы может быть подключена оперативная группа по работе со школьными чрезвычайными ситуациями.

Как уже отмечалось выше, внедрение системных решений возникающих противоречий между участниками образовательных отношений потребует времени.

Пока противоречия не устранены, они будут создавать напряжение, а накапливающееся напряжение – конфликты. При этом конфликты, проистекающие из этих противоречий, в зависимости от психологического

состояния участников могут выражаться различными способами – от цивилизованных до самых деструктивных. Критическое количество конфликтов и отсутствие профилактической работы с конфликтами приводит к резкому ухудшению отношений и формированию психологически небезопасной среды.

В связи с этим до момента внедрения системных решений в образовательных организациях необходима профилактическая работа с конфликтами, которая должна вестись на регулярной основе. Эта работа предполагает организацию процессов (от просветительских статей на сайте образовательной организации до специальных мероприятий), в ходе которых будет происходить:

- признание участниками образовательных отношений наличия объективных противоречий, понимание, что решения этих противоречий лежат не столько на локальном, сколько на системном уровне. Это позволит участникам противоречий осознавать причины своих напряжений и управлять их проявлением;

- осознание не только своих потребностей, но и позиций и потребностей всех участников противоречий, что делает более управляемой эмоциональную составляющую конфликта.

Таким образом, в стратегию обеспечения психологической безопасности образовательной среды необходимо включить не только решения системного уровня, но и локальные решения, реализуемые на уровне образовательных организаций. К ним относятся перечисленные выше решения:

- возможная ориентация дополнительного образования в рамках образовательной организации на потребности информационного общества;

- целенаправленное управление процессами групповой динамики в образовательной организации;

- регулярная профилактическая работа с конфликтами, в том числе вызванными объективными противоречиями между участниками образовательных отношений.

Выводы

1. Образовательная организация является частью социума. Все процессы, происходящие в социуме, зеркально отражаются в процессах, происходящих в школе.

2. В настоящий момент социум и образовательная организация находятся в процессе перехода от индустриального к информационному обществу. И все процессы, происходящие в школе, в том числе психологическая безопасность образовательной среды, напрямую связаны с особенностями этого перехода.

3. В настоящий момент в обществе и образовании проявляются факторы двух последних этапов индустриального цикла и двух первых этапов информационного цикла. При этом с точки зрения психологической безопасности образовательной среды наиболее ярко проявляется последний этап цикла индустриального общества и школы индустриального

типа – этап окончания цикла, кризиса, разрушения отжившего, сохранения ценного.

4. Каждый этап цикла имеет свою логику, особенности, ценности его участников и факторы эффективной деятельности, в том числе в области обеспечения психологической безопасности.

Так для последнего этапа индустриального общества и школы индустриального типа (этапа окончания цикла, кризиса, разрушения отжившего и сохранения ценного) наиболее важными факторами являются:

- наличие лидеров, способных брать на себя ответственность в ситуациях кризиса, выбирать направление для выживания группы и руководить необходимыми действиями группы;
- наличие компетенций антикризисного управления у лидеров;
- наличие у лидера возможности гибко и ситуативно выбирать способы реагирования на изменения внешней и внутренней ситуации;
- наличие у лидера команды, на которую он может положиться.

Одной из важнейших задач стратегии обеспечения психологической безопасности в настоящий момент является включение в образовательную среду роли антикризисного лидера, а также в качестве его команды ролей из последнего этапа цикла индустриального общества («психолог») и первых двух этапов цикла информационного общества («технический специалист», «организатор новой образовательной инфраструктуры»).

5. Исходя из вышесказанного, механизм управления, обеспечивающий реализацию стратегии обеспечения психологической безопасности образовательной среды в образовательной организации, включает в себя три элемента:

- антикризисное управление (роль «антикризисный управляющий»)
- команда поддержки антикризисного управления (роли «психолог», «технический специалист», «организатор новой образовательной инфраструктуры»);
- экспертная поддержка антикризисного управления.

Задача этого механизма – перевести образовательную организацию из «системы координат» индустриального общества в «систему координат» информационного общества, балансируя интересы участников образовательных отношений, идентифицирующих себя с разными этапами развития общества.

«Антикризисный управляющий» и команда его поддержки действуют непосредственно в образовательной организации, а экспертная поддержка антикризисного управления осуществляется на региональном уровне.

6. Актуальна поддержка реализации стратегии обеспечения образовательной среды на федеральном и региональном уровнях.

При этом принцип наличия лидера изменений, поддерживающей его команды и применения «ручного» управления для «перевода» образовательной среды из состояния кризиса на следующую стадию

развития должен быть реализован на всех уровнях – федеральном, региональном и локальном (образовательная организация).

Необходимость «ручного» управления связана с тем, что в переходный период, когда одновременно встречаются ценности, интересы и способы деятельности четырех этапов двух разных циклов развития общества, не может существовать готовых решений, решения разрабатываются и принимаются под каждую ситуацию.

Команда, поддерживающая психологическую безопасность образовательной среды, на региональном уровне включает в себя три подкоманды:

- подкоманда, отвечающая за организацию работы с чрезвычайными ситуациями в образовательных организациях;

- подкоманда, отвечающая за информационно - консультационное сопровождение перехода образовательной системы из цикла индустриального развития в цикл информационного развития (упоминалась в предыдущем пункте в рамках экспертной поддержки антикризисного управления в школе);

- подкоманда, отвечающая за организацию новой образовательной инфраструктуры и внедрение в образовательную практику новых трендов развития образовательной среды.

7. На системном уровне обеспечение психологической безопасности образовательной среды в переходный период решается за счет управления процессом ее перевода из «системы координат» индустриального общества в «систему координат» информационного общества.

Механизм управления на локальном (школа) и региональном уровне раскрыт в двух предыдущих пунктах.

Но для того, чтобы переход был управляем, необходимо понимать, в какой «точке отсчета» образовательная среда находится сейчас, и к какой «конечной точке» она стремится.

8. «Точка отсчета», то есть состояние образовательной среды в текущий момент, характеризуется наличием противоречий между участниками образовательных отношений, идентифицирующих себя с разными этапами развития общества. Противоречия возникают по поводу:

- содержания школьного обучения;
- ответственности за мотивацию ребенка к обучению и соответствующие результаты ребенка;
- распределения ресурсов (время, энергия, финансы);
- способов организации процесса обучения в школе;
- потребностей в целях и результатах школьного обучения.

Наличие противоречий приводит к росту напряженности и конфликтов в образовательной среде, что делает ее небезопасной.

Стратегия обеспечения психологической безопасности образовательной среды должна предусматривать работу на регулярной основе по профилактике и разрешению возникающих на местах конфликтов. Особое значение приобретают вопросы управления

групповой динамикой в больших детских коллективах в школах, а также вопросы централизованной поддержки школ при возникновении чрезвычайных ситуаций.

9. Указанные выше противоречия носят объективный характер и могут быть решены только на системном уровне.

Суть системного решения противоречий сводится к приведению образовательной системы в соответствие с информационным этапом развития общества на уровне результатов, содержания, форм, способов организации и т.п. Важным шагом является законодательная и финансовая поддержка государством новой системы образования.

10. «Конечную точку», то есть состояние образовательной среды на информационном этапе развития общества, можно описать с помощью новых трендов в области образования, а именно:

1) обучение не просто навыкам пользователя информационными системами, а навыкам самостоятельного создания программ того или иного уровня;

2) увеличение масштаба и разнообразие ролей в образовательной среде, *что имеет свои корни в развивающих (стратегических) компьютерных играх, где дети осваивают новые земли, строят и управляют городами и государствами; решают задачи, обеспечивающие научный прогресс; выстраивают контакты с другими мирами и цивилизациями и научаются мыслить «юнитами»* (буквально территориями разного масштаба – город, государство, цивилизация; или набором задач, который нужно решить для достижения цели).

Формирование образовательной среды в соответствии с этим трендом предполагает:

- поддержание принципа идентификации обучающихся с разными ролями и проектирование решений задач разного масштаба;

- проектирование решений задач, которые на текущий момент не имеют решений и при этом являются актуальными задачами для разных групп людей, вплоть до всего человечества;

- акцент на междисциплинарных связях, что обеспечивает целостное представление об изучаемом предмете, поддерживает мышление «юнитами»;

- изучение принципов существования и взаимодействия больших систем – природных, социальных, метафизических.

3) информационно-сетевой принцип построения образовательной среды предполагает:

- *использование в образовательных целях информационно - технологических платформ;*

- *сетевую форму обучения;*

- *признание гаджетов как инструмента обучения;*

- *ограничение доступа обучающихся к нежелательному контенту виртуальной информационной среды;*

- *применение иностранных и создание русскоязычных программных приложений для обучения*, соответствующих ключевым принципам информационного общества – привлекательность зрительного ряда (зрелищность) и удобство в обращении;

- *использование развивающих компьютерных игр*;

- и т.д.

По сути, факт внедрения новых трендов развития образовательной среды означает, что переход из «системы координат» индустриального общества в «систему координат» информационного общества состоялся, и обучающиеся в текущем режиме времени приобретают знания и навыки, которые будут им необходимы при трудоустройстве в информационном обществе. Это является залогом психологической безопасности и комфортности образовательной среды.

Список литературы

1. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://фгос-игра.пф/srt/robosport/178-yunye-robototekhniki-iz-moskvy-vpervye-stali-prizerami-chempionata-mira-po-robototekhnike-first-2014-v-ssha> (дата обращения: 20.07.2016).

2. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://polymus.ru/education/YDetei/dynamics> (дата обращения: 20.07.2016).

3. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://club.1c.ru> (дата обращения: 20.07.2016).

4. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://gordonua.com/news/worldnews/obama-rasskazal-o-programme-kompyuternogo-obrazovaniya-v-shkolah-ssha-na-kotoruyu-kongress-vydelil-4-mlrd-117895.html> (дата обращения: 20.07.2016).

5. Электронный ресурс. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Компьютерная_стратегическая_игра (дата обращения: 20.07.2016).

6. Электронный ресурс. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Скретч_\(язык_программирования\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Скретч_(язык_программирования)) (дата обращения: 20.07.2016).

7. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://appledigger.ru/app/3d-virtualnaya-laboratoriya-biologiya> (дата обращения: 20.07.2016).

8. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://ling.hse.ru/news/195805036.html> (дата обращения: 20.07.2016).

9. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://asi.ru/news/38313> (дата обращения: 20.07.2016).

10. Электронный ресурс. Режим доступа: http://workingmama.ru/news/2016/10/05/gete-institut_otkroet_detskij_onlajn-universitet (дата обращения: 20.07.2016).

11. Общероссийский классификатор видов экономической деятельности ОК 029-2001 (ОКВЭД) (КДЕС Ред. 1) (введен в действие постановлением Госстандарта РФ от 6 ноября 2001 г. N 454-ст) (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://base.garant.ru/185134> (дата обращения: 20.07.2016).

12. Национальная Технологическая Инициатива [Электронный ресурс] Режим доступа <http://asi.ru/nti/> (дата обращения: 20.07.2016).

Бондаренко Наталья Анатольевна, ст. науч. сотр., канд. экон. наук, natl.bond@mail.ru, Россия, Москва, ГАУО ВО МИОО,

Обухова Мария Валерьевна, ген. директор, obuhova@inbox.ru, Россия, Москва, ООО «Бизнес-систем-консалтинг»,

Суханов Евгений Павлович, аспирант, skvisgaar@yandex.ru, Россия, Москва, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

DESIGNING STRATEGIES FOR ENSURING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: WHAT TO CONSIDER IN THE TRANSITION FROM INDUSTRIAL SOCIETY TO THE INFORMATION

N.A. Bondarenko, M.V. Obukhova, V.S. Sukhanov

Describes approaches to design Strategies for ensuring the psychological safety of the educational environment in the organization given the external factors of the transition from the industrial to the informational society, and also taking into account modern trends of development of the educational environment. The necessity of support for the Strategy at the Federal level, and describes a mechanism to ensure its implementation at the local level.

Key words: psychological safety, educational environment, industrial society, information society.

Bondarenko Natalia Anatolyevna, Senior Researcher, candidate economice sciences, natl.bond@mail.ru, Russia, Moscow, GAUO VO МИОО,

Obukhova Maria Valeryevna, general director, obuhova@inbox.ru, Russia, Moscow, Business Systems Consulting,

Sukhanov Evgeniy Pavlovich, postgraduate, skvisgaar@yandex.ru, Russia, Moscow, MSU them. M.V. Lomonosov Moscow State University.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ЦИКЛ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ

М.А. Бондаренко, О.В. Розанова

Посвящена модульной организации учебного процесса в вузе. Рассмотрены этапы реализации учебного модуля на примере дисциплины «Иностранный язык» (французский).

Ключевые слова: модульное обучение, учебный модуль, организация учебного процесса.

Основу технологии модульного обучения составляют идеи модульной организации учебного процесса, которая определяется целостной системой учебных модулей, зафиксированной в модульной программе того или иного учебного курса. Учебный модуль – это сценарий учебного процесса, связывающий в единый функциональный узел содержание (ее объем и уровень сложности), необходимое для полного усвоения учебное время, технологию учебного процесса (средства, методы и организационные формы обучения) с возможностями и особенностями обучаемого, учебной группы [1].

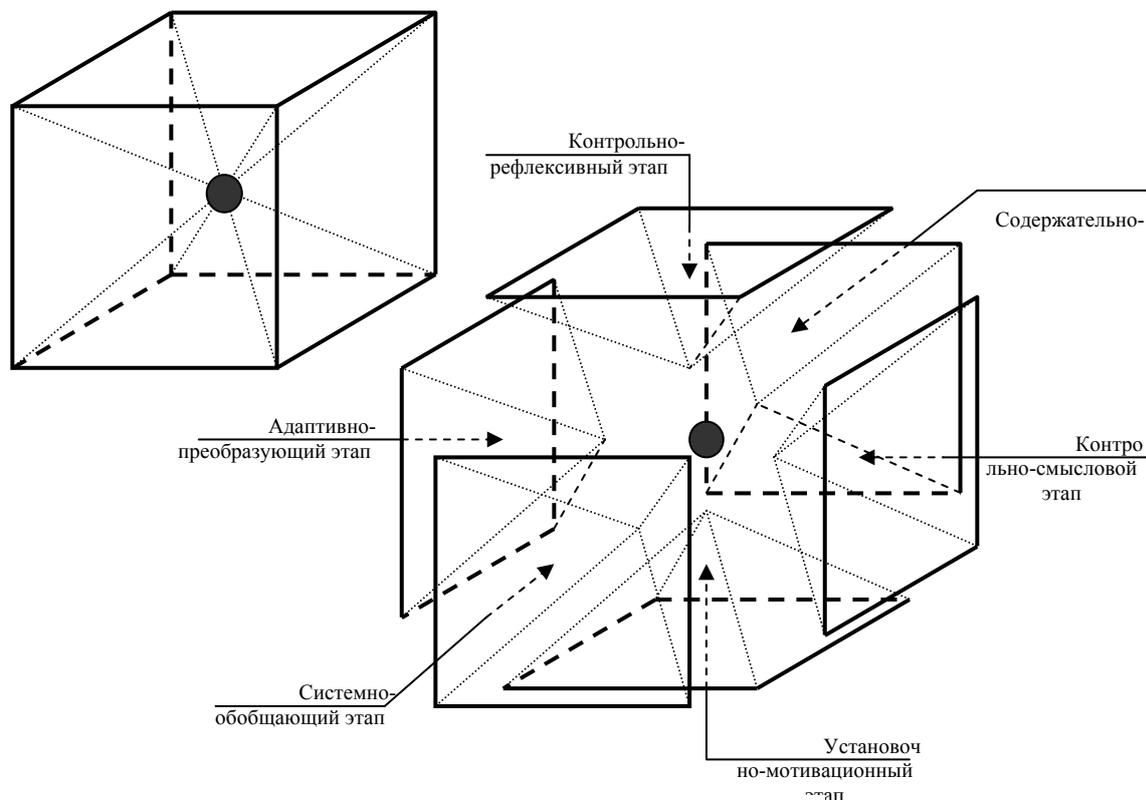


Рис.1. Модель учебного модуля

Сценарий учебного модуля (рис.1) в нашем представлении реализуется в шесть этапов, которые в логическом единстве и составляют его полный функциональный цикл.

Установочно-мотивационному этапу учебного модуля уделяется нами первостепенное значение, т.к. он формирует будущие социально-дидактические отношения обучающего и обучающегося в учебном процессе. На этом этапе студенты, помимо знакомства с учебным курсом и ближайшим модулем, получают информацию о планировании и гигиене учебного труда; приемах составления планов, тезисов и схем при конспектировании; о работе с библиотечными каталогами и научной литературой и т.п. Это своего рода пропедевтический модуль, вводящий студента в непосредственную учебную деятельность.

Следуя принципам индивидуализации и дифференциации обучения, для достижения максимально высоких результатов без ущерба для здоровья на этом этапе студенту предлагается выбрать собственную траекторию движения, свой уровень занятости в учебном процессе:

- базовый, не ниже заданного Государственным образовательным стандартом (наиболее сжатый вариант изложения и проработки учебного материала), предполагающий, главным образом, алгоритмизированную стимульно-продуктивную деятельность обучающихся;

- продвинутый (суммируется с базовым, расширяя его), предусматривающий выход на эвристический уровень учебной работы, в рамках которого студент принимает самостоятельные решения в условиях учебной проблемной ситуации;

- углубленный (суммируется с продвинутым, расширяя его), нацеленный на систематизирующую, обобщающую, исследовательскую, креативную деятельность студентов. В соответствии с выделенными уровнями строится и учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях.

Поводом для принятия решения являются результаты педагогической диагностики. Мотивационный компонент имеет здесь ключевое значение, поскольку без определения познавательных мотивов обучающихся невозможно представить себе уровень их притязаний, а следовательно, и выдать им рекомендации по выбору того или иного уровня обучения.

Инструментом выявления мотивов учебной деятельности может стать анкетирование студентов. Современная психологическая наука предлагает сегодня анкеты различного содержания. В нашем варианте студенты должны оценить в баллах свои мотивы к поступлению в вуз и к процессу учения (5 баллов – очень значимые, 3–4 балла – значимые, 0–2 балла – незначимые) – табл. 1.

Таблица 1

№ п/п	Мотивы	Баллы
Что способствовало вашему выбору данной специальности?		
1	Бесплатное поступление, низкая плата за обучение	
2	Занятия в профильной спецшколе, спецклассе	
3	Желание получить высшее образование	
4	Семейные традиции, желание родителей	
5	Совет друзей, знакомых	
6	Престиж, авторитет вуза и факультета	
7	Интерес к профессии	
8	Наилучшие способности именно в этой области	
9	Стремление прожить беззаботный период жизни	
10	Случайность	
11	Нежелание идти в армию (для юношей)	
Что наиболее значимо для вас в вашем учении?		
1	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	
2	Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	
3	Приобрести глубокие и прочные знания	
4	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	
5	Не запускать изучение учебных предметов	
6	Не отставать от сокурсников	
7	Достичь уважения преподавателей	
8	Быть примером для сокурсников	
9	Добиться одобрения окружающих	
10	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	
11	Получить интеллектуальное удовлетворение	
Какую возможность дает вам получение диплома?		
1	Достичь социального признания, уважения	
2	Самореализации	
3	Иметь гарантию стабильности	
4	Получить интересную работу	
5	Получить высокооплачиваемую работу	
6	Работать в государственных структурах	
7	Работать в частных организациях	
8	Основать свое дело	
9	Самосовершенствования	
10	Обучения в аспирантуре	
11	Диплом сегодня ничего не дает	

Данные психологической и педагогической диагностики позволяют выдать студентам рекомендации по выбору одного из уровней обучения: студентам с высоким коэффициентом мотивов избегания неудач рекомендовано остановиться на базовом уровне, чтобы по мере психокоррекционного влияния коллективной учебной деятельности подняться на более высокий уровень; студентам с высоким коэффициентом мотива креативности («стремление к созданию

качественно нового продукта») и инновационной готовности («стремление попробовать себя в новом виде деятельности») – избрать продвинутый или углубленный уровень обучения [2].

Помимо мотивации до начала собственно учебных действий полезно выявить стартовые возможности студентов, для чего предлагается трехуровневый лексико-грамматический тест, в котором выполнение 1-2 пунктов из 6 предложенных в задании давало бы повод для избрания базового уровня обучения, 3-4 – продвинутого, 5-6 – углубленного, например:

- | | |
|--|---|
| 1. Выберите правильную глагольную форму: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ce n'est pas moi qui ___ le responsable de l'accident
a) ai b) est c) suis 2. Lorsque Catherine ___ me voir, j'étais couché avec une bonne grippe.
a) est venue b) est venu c) ai venu 3. Le ciel est Claire: il ___ cette nuit.
a) gèlera b) gelera c) gellera 4. Des que nous aurons atteint la baie, nous ___ l'encre.
a) jeterons b) jèterons c) jetterons 5. Dans sa jeunesse, mon père ___ de longues années à la campagne.
a) viva b) vivit c) vécut 6. Son bavardage nous étourdissait et quand il ___, ce fut le silence
a) se taise b) se tut c) ce tue |
|--|---|

Содержательно-поисковый этап. Для студентов, избравших модель базового уровня обучения, поисковый этап учебной деятельности заключается, главным образом, в работе с грамматическими справочниками и словарями – переводными, фразеологическими, синонимов и т.д., в организации в глоссарии и тезаурусы основных лексических единиц, важнейших понятий по той или иной теме. Что касается студентов, обучающихся по модели продвинутого и углубленного уровня, им предлагается самостоятельно или с минимальной помощью преподавателя собрать и организовать контент по той или иной лексической и грамматической теме [1].

Для инициации самостоятельной поисковой деятельности в грамматическом поле мы предлагаем применить задачный подход, например:

- | | |
|------------|--|
| Задача № 1 | Докажите, что главные функции неопределенного артикля объясняются его происхождением от числительного «un», а функции определенного артикля – его происхождением от латинских указательных местоимений. |
| Задача № 2 | Докажите, что выделенные слова относятся к различным частям речи:
Ne le fais pas travailler, il est tout petit, ton fils.
J'ai fait enfin ce travail, j'ai travaillé tout un mois.
Ne vous inquiétez pas, je ferai tout ce que vous dites. |
| Задача № 3 | Докажите, что правило согласования времен действует во всех французских наклонениях. |

После проработки основных лексических единиц и грамматических моделей изучаемой темы применяется эмоциональная «инструментовка» поисковой деятельности: разработка сценариев ролевых игр, необходимого языкового инструментария для осуществления проекта, например, сценария фильма и т.д.

Адаптивно-преобразующий этап нацелен, во-первых, на формирование информационной культуры студента, в том числе и в сфере иноязычной учебной деятельности. Поскольку информация извлекается, главным образом, из текста, одной из главных задач является обучение студентов различным видам чтения иностранных текстов. С этой целью студентам может быть предложен примерный алгоритм работы над текстом (табл. 1):

Таблица 2

Виды чтения текста			Этапы чтения текста
Ознакомительное (базовый уровень)	Просмотровое (продвинутый уровень)	Поисковое (углубленный уровень)	
1. Внимательно прочитать заголовок, определить основную тему	1. Внимательно прочитать заголовок, вникнуть в смысл, определить главную мысль	1. Ознакомиться с композицией, оформлением (главами, частями, резюме), изучить сигналы – опоры поиска	До-текстовый
2. Читать абзац за абзацем, отмечая в нем предложения, несущие главную и второстепенную информацию	2. Прочитать 1 предложение текста, сопоставить его содержание с заголовком. Прочитать 1-й абзац, сопоставить его содержание с представлением о главной мысли	2. Прочитать 1-ое предложение (абзац), определить проблемы текста. Прочитать последнее предложение (абзац), высказать предположение о предшествующем содержании	Текстовый
3. Определить степень важности абзацев, отмечая абзацы, содержащие важную и второстепенную информацию	3. Просмотреть остальные абзацы, сопоставить их содержание с представлением о главной мысли, обращая особое внимание на содержание первых предложений абзацев	3. Просмотреть текст, установит, для какой категории читателей он представляет интерес, найти фрагмент, представляющий для вас особый интерес, объяснить – почему?	Текстовый

Окончание табл. 2

Виды чтения текста			Этапы чтения текста
Ознакомительное (базовый уровень)	Просмотровое (продвинутый уровень)	Поисковое (углубленный уровень)	
4. Обобщить информацию, выраженную в абзацах в смысловое (единое) целое	4. Сформулировать ответ на вопрос, о чем повествуется в тексте	4. Найти факты, определения, и т.д., относящиеся к теме, проблеме (упомянутые в аннотации, дающие ответы на вопросы и т.д.)	После-текстовый
5. Зачитать, выписать, подчеркнуть факты, относящиеся к теме, проблеме, тезису и т.д., представить страницы, где рассматривается та или иная проблема	5. Перечислить вопросы, проблемы, содержащиеся в тексте, подтвердить или опровергнуть точку зрения автора	5. Выразить свое согласие (несогласие) с утверждениями текста, ответить на вопросы (составить вопросы), составить план текста, резюме	После-текстовый
	6. Определить необходимость, нужно ли более детально ознакомиться с текстом	6. Сформулировать цель автора, его коммуникативные намерения, функцию текста	После-текстовый
		7. Выразить согласие или несогласие с прочитанным, оценка прочитанного	После-текстовый

Немаловажное значение для эффективного обучения имеет способность студента «сжимать» текстовую информацию. В процессе реализации адаптивно-преобразующего этапа студентам можно предложить трехступенчатые упражнения на реферирование текстов:

- первичные упражнения синтетического характера, обучающие пониманию общего содержания прочитанного (например: определить общее содержание по заголовку; прослушать или прочесть вступление к тексту и высказать предположения о возможном его содержании; ознакомиться до чтения с подробным или кратким планом и перечнем вопросов к тексту; прочесть текст и отметить места, относящиеся к плану и т.п.);

- упражнения, обучающие делать смысловой анализ текста (например: распределить в логическом порядке разрозненные отрывки текста; распределить предложенные заглавия к отдельным отрывкам

текста последовательно; подобрать в тексте материал для характеристики какого-либо объекта и т.п.);

- вторичные упражнения синтетического характера, обучающие кратко и четко излагать содержание прочитанного (например: выбрать и сгруппировать слова и выражения, характеризующие отдельные детали, и рассказать на основе отобранных слов и выражений об этих деталях; выбрать и сгруппировать слова и выражения, характеризующие только основную идею прочитанного, и рассказать коротко о данной идее; выделение ключевых слов или фраз, способных точно передать данную ситуацию, сокращение текста за счет исключения несущественных деталей и т.п.).

Преобразующая составляющая данного этапа реализации учебного модуля осуществляется через решение ряда задач по активизации учебно-познавательной деятельности студентов путем реализации ранее подготовленных проектов, ситуативных и ролевых игр.

Крайне полезно погружение в квазиязыковую среду: знакомство студентов с аудио- и видеоматериалами, позволяющими на продолжительное время оказываться под воздействием звучащей иноязычной речи. Возможно использование записей диалогического характера, содержащих пропуски для соответствующих реплик обучающегося, чтобы создать эффект интерактивного общения.

В качестве закрепительных учебных действий, преимущественно на базовом уровне, предлагается работа по воспроизведению и созданию по аналогии лексико-грамматических моделей, алгоритмизированных структур. Этот вид учебной деятельности способствует формированию автоматизмов в употреблении базовой лексики и грамматики. На продвинутом и углубленном уровне предлагаются виды работ по эвристическому сценарию: спрогнозировать дальнейшее развитие текстовой или диалоговой ситуации; подготовить сравнительную характеристику изучаемых и уже изученных грамматических явлений; при работе с текстами, ответить на вопросы не только по содержанию текста, но и на вопросы, побуждающие учащегося к самостоятельному продумыванию прочитанного («Почему?», «Докажите...», «Сравните...», «Чем объяснить?», «Каковы причины?» и т.п.).

Системно-обобщающему этапу отводится особое место в учебном модуле, так как он способствует интеграции изучаемого материала в личностную систему знаний обучающегося, помогает осознать, что изучаемые явления не хаотичны и разрозненны, а являются неотъемлемой частью той или иной целостной системы.

На этом этапе формируются, во-первых, представления об учебном предмете как о системе объектов изучения, объединенных ведущими и вспомогательными идеями изучаемой науки, магистральными линиями и основными целями курса, осознание которых предусматривается целями

обучения; во-вторых, видение связей между изучаемыми объектами, усвоение некоторой последовательности умозаключения как необходимое условие познания сложности объекта как системы.

Руководствуясь принципом системности, студентам можно предложить выразить сущность сложного понятия через базисные (неопределяемые) понятия, выстраивая структуры, наглядно представляющие логику конструирования понятия, например, выявить, связь между морфологическими и собственно грамматическими признаками времен изъявительного наклонения (рис. 2).

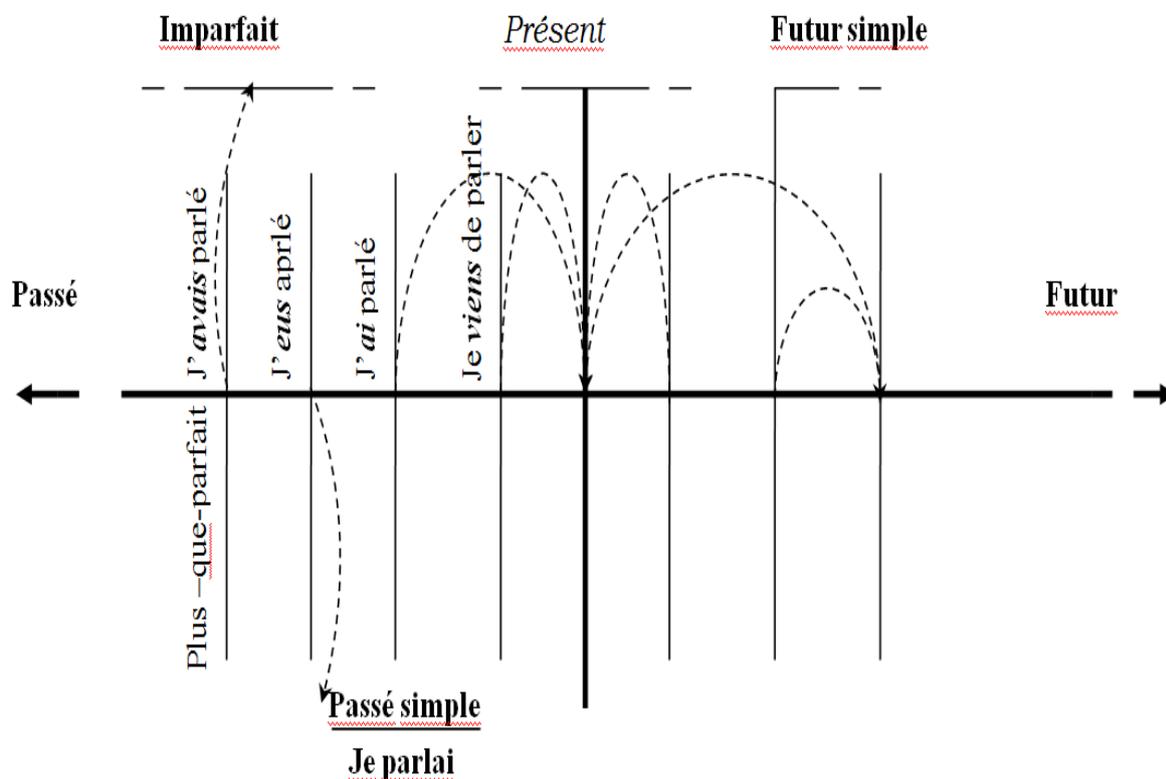


Рис. 2. Логическая схема времен изъявительного наклонения

Лексико-семантические поля также возможно организовать в логические структуры. Например, при изучении разговорной темы «Профессии» студентами базового уровня предложить создать схему-базу для дальнейшего расширения, объединяющую существительные-наименования профессий в различных сферах человеческой деятельности (рис. 3), студентам продвинутого уровня – дополнить ее глаголами, обозначающими функции представителей наиболее распространенных профессий, а студентами углубленного уровня – прилагательными, характеризующими типичные черты характера, профессиональные качества, свойственные представителям тех или иных профессий.

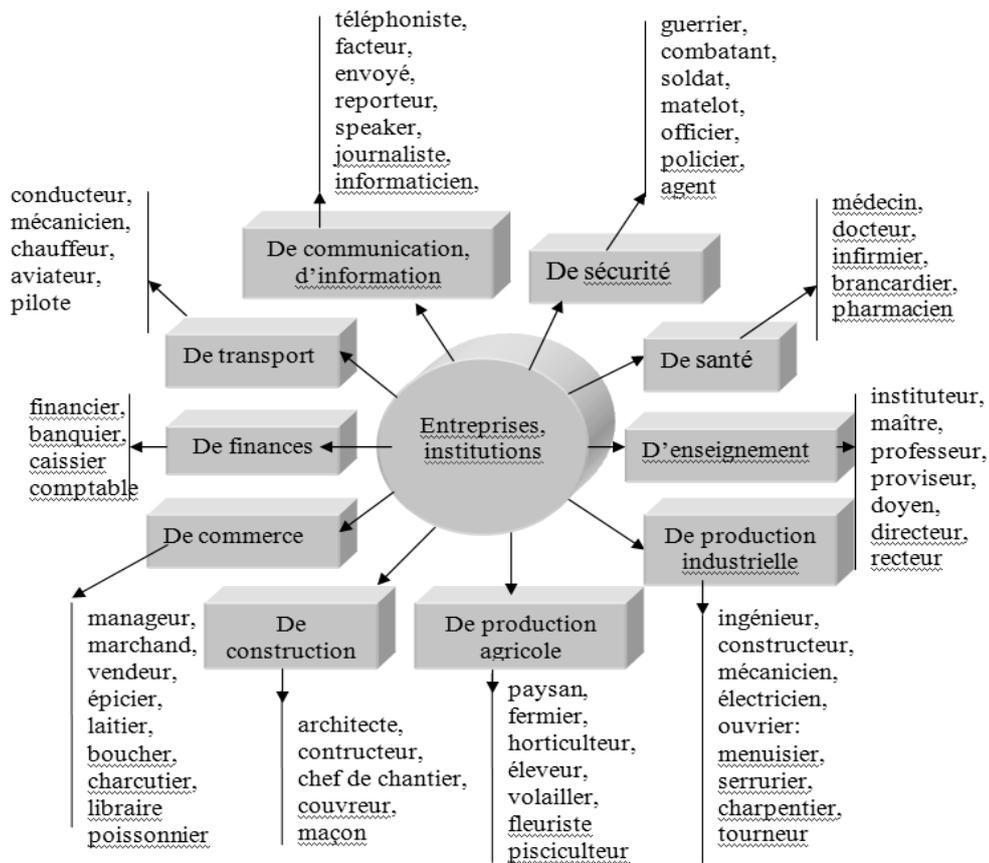


Рис. 3. Логическая схема семантического поля «Профессия»

Контрольно-смысловой этап в нашей концепции призван поставлять необходимые сведения для предстоящей рефлексивной деятельности субъекта процесса обучения. Поводом к оценке и самооценке в нашем случае являются самые разнообразные формы и методы промежуточного и рубежного контроля и, в первую очередь, тестирование.

Студентам базового уровня возможно предложить тесты на классификацию, т.е. отнести предложенные объекты, понятия, явления к определенному классу, например:

1. Выделите среди перечисленных прилагательные, характеризующие положительное, отрицательное, безразличное настроение субъекта
2. Выделите из семьи слов глагол, существительное, прилагательное
3. Выделите слова, не относящиеся к серии

Irrité, joyeux, mausade, indifférent, insulte, radieux, heureux, humilié;

Faire, affaire, bienfaisant, bienfaiteur

Soustraction, conversation, multiplicande, différence, division, somme, revenu, résultat

Тесты-подстановки, в которых намеренно опускается слово, фраза, формула или другой какой-либо существенный элемент текста, например:

1. Дополните пропуски предложенными словами: la différence, a, J'effectue la soustraction: je retranche 28 __ 43 (je soustrais 28 __ 43). J'emprunte 1 a 4,

de, moins

2. Дополните пропуски из предложенных слов (3 лишних)
je retiens, j'ajoute, la somme, au-dessous, un trait, sous, le signe, dans, au-dessus

3. Дополните пропуски словами по смыслу

je retranche 8 de 13, j'écris 5, 3 __ 2 est égal à 1. J'annonce __ obtenue.

J'effectue l'addition: j'additionne (__) deux nombres 13 et 28. J'écrie 13 __ de 28. Je tire un trait __ les nombres, j'écris __ à gauche. Je pose 1, je __ 1, je pose 1. J'annonce __ obtenue:41.

Pour calculer __ il faut effectuer la multiplication. Par exemple, je multiplie 28 __ 12. En multipliant 2 (__) par 8 (le multiplicateur) nous obtenons 16. Le multiplicande et __ sont les facteurs du produit. J'écris les unités sous le trait et je retiens les dizaines: 1. En multipliant 2 par 2 et en ajoutant 1 __, nous obtenons 5. Je procède ainsi jusqu'à ce que j'obtienne __ final. – Le produit 336.

На продвинутом и углубленном уровнях предпочтительнее тесты, предполагающие выход за рамки репродуктивной деятельности, ставящие студента перед необходимостью решить для себя вопрос, как использовать известный ему способ деятельности в новой ситуации, например:

1. Найдите способ замены личного местоимения при трансформации придаточного предложения в инфинитивный оборот

2. Найдите иные способы выражения условия

3. Найдите иные способы выражения завершенности действия

Je vois qu'il s'occupe de son travail de laboratoire.

Je __ vois s'occuper de son travail de laboratoire.

Je ferai ce travail à condition que tu m'aides

Après avoir appris la règle de grammaire, je me suis mis a faire par écrit des exercices.

Приветствуется взаимоконтроль и самоконтроль студентов, что, во-первых, значительно сократит непродуктивные временные затраты, во-вторых, выполнит воспитательную задачу. Так студенты продвинутого и углубленного уровней могут корректировать работы студентов базового уровня, или же последние занимаются самокоррекцией, сравнивая полученные ими результаты с эталонными.

Контрольно-рефлексивный этап является итоговым. В качестве основы для рефлексивной деятельности он вбирает в себя все то, чего достигли обучающиеся на предыдущих этапах: усвоенную учебную информацию, сформированные умения и навыки, личностные изменения и т.д. Это не означает, что контрольно-рефлексивные мероприятия приурочены во времени только к окончанию обучения в рамках данного модуля, рефлексия сопровождает деятельность субъекта обучения на всех предшествующих этапах как стремление к познанию самостоятельного, самодеятельного, самоустраемленного существования.

Переходя от деятельностной к рефлексивной позиции, участники процесса обучения начинают видеть способы собственной деятельности в

качестве отстраненного объекта или психологически отчужденной «вещи», т.е. отдельно от себя и со стороны. В этом случае мыслительная работа становится независимой от цели, направленной на получение результата, и, освобождаясь от этой направленности, начинает свое движение с ориентацией на свободное развитие. Мысленно поворачивая собственную деятельность различными гранями по отношению к своему сознанию, и преподаватель, и студенты получают возможность отмечать собственные ошибки, несоответствия в своей работе, осуществлять поиск новых способов деятельности [3].

Начальная стадия, интенция рефлексии характеризуется возникновением внутренней направленности участников процесса обучения на овладение собственной деятельностью, на ее изменение и развитие. У студентов эта направленность возникает, когда они понимают, что формирующиеся у них знания, умения и навыки зависят не только от особенностей познаваемого объекта, но и от их собственных внутренних средств восприятия, понимания, анализа и оценки. Как результат, имеет место креативный компонент рефлексии, связанный с формированием качественных изменений в мышлении и личности участников процесса обучения. Именно на этом этапе студент может принять для себя решение об изменении траектории своего учебного движения – уровня обучения.

Для того чтобы создать банк данных для рефлексии, по завершении учебного модуля необходимо проведение контрольного тестирования с использованием тестов трех уровней как закрытого, так и открытого типов.

Результаты итогового тестирования, равно как и все баллы, полученные студентами во время промежуточного и рубежного контролей, за участие в подготовке и проведении дидактических игр и др. заносятся в матрицу, на основании которой выводится индивидуальный рейтинг студента.

В качестве самомониторинга рекомендовано ведение студентами дневников (по методике *portfolio*), т.е. подборки работ, демонстрирующих их учебные достижения как в ходе аудиторных занятий (контрольные работы, тесты и т.д.), так и самостоятельной учебной деятельности – логические схемы, глоссарии, тезаурусы, проекты, рефераты, доклады и т.д. На итоговом занятии дидактического модуля студентами предъявляются их дневники, предваряемые пояснениями, с какой целью они велась и к каким размышлениям о себе самом они привели.

На этом этапе осмысливается возможность или необходимость коррекции собственной учебной стратегии студента, выбора иного уровня обучения в сторону повышения или понижения.

Итак, функциональный цикл учебного модуля отличается:

– законченной последовательностью шести этапов функционирования, которые, характеризуясь взаимопереходами, не следуют догматично один за другим; реальный процесс обучения всегда

значительно сложнее, нежели какой-либо лучше или хуже смоделированный процесс;

– насыщенностью каждого этапа соответственным психодидактическим смыслом (совместная поисковая познавательная активность, проблемно-диалогические формы и т.п.), в котором взаимообусловлены процессы развития и функционирования модульно-интенсивного процесса;

– функциональной целостностью процесса обучения, что достигается лишь при переходе от первой фазы развития обучающего модуля ко второй;

– относительной независимостью этапов целостного функционального цикла учебного модуля одного от другого, что свидетельствует о гибкости и динамичности модульной системы организации обучения, постоянное ее развитие в пространстве и времени;

– направленной цикличностью в функционировании учебных модулей, детерминированной генезисом процессов социализации личности преподавателя и учащегося, когда пройденные ранее учебные модули и их этапы являются условием полноценного функционирования следующих.

Список литературы

1. Бондаренко М.А. Интенсивное обучение как модуль дидактической системы: дис. ... канд. пед наук. Тула, 2003. 250 с.

2. Пакулина С.А., Овчинников М.В. Мотивация учения студентов педагогического вуза // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru. 2010. № 17.

3. Розанова О.В., Бондаренко М.А. Рефлексия как одно из психологических условий эффективности самостоятельной работы студентов // Актуальные проблемы образования в высшей школе: сб. науч.-метод. статей: материалы V Междунар. заоч. науч.-практ. конф. «Проблемы и перспективы изучения и преподавания иностранных языков». Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. С. 131-137.

Бондаренко Маргарита Александровна, канд. пед. наук, проф., margarita_bond@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет,

Розанова Ольга Валерьевна, доцент, olga_rozanova-7@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

THE FUNCTIONAL MATTER OF AN EDUCATIONAL MODULE

M.A. Bondarenko, O.V. Rozanova

The article is devoted to the modular organization of educational process at the University. The stages of a learning package implementation are considered on the example of "Foreign language" (French).

Key words: modular learning, learning package, high school organization and management.

Bondarenko Margarita Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, professor, margarita_bond@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University,

Rozanova Olga Valerevna, associat professor, olga_rozanova-7@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University.

УДК 377.1

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗОПАСНОСТИ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

М.А. Возисова

Представлено содержание концепции формирования компетенций для бакалавров по физической культуре в вопросах обеспечения безопасности туристской деятельности, раскрыты ключевые моменты и принципы, на которых основывается концепция. Представлены краткие результаты проведенного педагогического эксперимента.

Ключевые слова: компетенции по обеспечению безопасности туристской деятельности, профессиональное образование студентов, бакалавры по физической культуре.

Одной из важных характеристик развития профессионального образования бакалавров физической культуры на сегодняшний день выступают подходы, технологии, педагогические условия формирования профессиональных компетенций, происходит переосмысление компонентов подготовки, содержания, форм, методов и педагогических технологий (Л.И. Лубышева, В.А. Магин, И.Б. Будик) [3,6,7].

Бакалавры физической культуры должны владеть компетенциями в проведении туристско-спортивных, оздоровительных и экологических мероприятий для различных групп населения, компетенциями в организации рекреационной деятельности, оказании первой помощи и применении навыков выживания в природной среде (приказ № 935 от 2014 года, по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура, уровень бакалавриата). Однако профессиональная подготовка в данном направлении осуществляется недостаточно, и, как следствие, ежегодное увеличение на 16 % случаев со смертельным исходом в походах. Из всех погибших 40 % – это гибель на воде, при этом наибольшее число травм 45 % встречается в походах выходного дня и не категорийных походах (М.Б. Биржаков, С.Ю. Махов) [1,2,8].

В июне 2016 года в Карелии из-за отсутствия специальной подготовки инструкторов и несоблюдения правил техники безопасности на плавательном средстве одновременно погибло 16 подростков.

Данная проблемная ситуация усугубляется отсутствием общей педагогической концепции формирования компетенций туристкой, рекреационной направленности, компетенций безопасности, оказания первой помощи и выживания в природной среде. Также надо отметить недостаточный объем учебных часов для их формирования, низкий уровень применения активных и интерактивных форм обучения в туризме, инновационных методик подготовки к пребыванию в природных условиях и обеспечения безопасности, квазипрофессиональной деятельности[4].

Разработанная нами концепция включает:

- *общекультурные* компетенции в виде самосовершенствования и самообразования в виде проектной деятельности по туризму, кейс-метода, индивидуального образовательного маршрута, самосовершенствования по туристским навыкам, способам установления укрытий, правилам безопасности на воде, скалодроме, велопоходе, уроке, слете;

- *общепрофессиональные* компетенции становления личностных качеств (толерантность, ответственность, дисциплинированность, трудолюбие, коммуникативность, организаторские способности, поведение в конфликте); способности обеспечивать в процессе профессиональной деятельности соблюдение требований безопасности, проводить профилактику травматизма, оказывать первую помощь (практические навыки в виде деловых игр, алгоритмизация действий, метод проблемного обучения, работа в малых группах, дискуссия);

- *профессиональные* компетенции по туристским мероприятиям в организациях различного типа (основная форма проведения занятий – практические и семинарские занятия, с применением навигационных GPS карт, «веревочных курсов» для школьников, студентов; разработка экстремального похода, проект похода выходного дня, установка полосы препятствий с алгоритмизацией правил безопасности).

Концепция основана на *принципах*:

1) *междисциплинарности* («безопасность жизнедеятельности», «гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности», «акмеология физической культуры и спорта», «теория и методика физической культуры и спорта», «педагогика», «педагогика физической культуры и спорта» и других);

2) *природосообразности* в виде знаний антропогенных и техногенных факторов, экологических знаний, умений правильно организовать место туристской стоянки, гуманного отношения к природе, сохранения растительного и животного мира;

3) *принцип наглядности* в виде визуализации природных условий, навигационных карт, практического установления туристских дистанций,

решения педагогических задач безопасности с наглядной демонстрацией места стоянки, похода, маршрута;

4) *принцип компетентностного содержания учебного процесса* с выделением компетенций для каждой дисциплины и модуля, критериев и уровней формирования от 1-го к 4-му курсу (нами разработаны 10 критериев становления компетенций, отвечающих требованиям дисциплин);

5) *принцип профессиональной целесообразности* в выборе средств туристской подготовки, учета антропогенных факторов, методов обучения, педагогических приемов улучшения взаимодействия в группе, находящейся изолированно, а также интерактивных экскурсий, ситуационных задач.

Концепция предполагает следующие ключевые моменты:

1) определение компетенций безопасности туристской деятельности, выявление междисциплинарных взаимосвязей, реализацию компетентностного подхода к обучению;

2) преобразование содержания дисциплины «Физическая культура», на основе спортивно-оздоровительного туризма;

3) модернизацию содержания дисциплины «Теория и методика обучения спортивно-оздоровительному туризму»;

4) разработку и использование вариативного спецкурса «Автономное выживание человека в природной среде»;

5) поступательное становление компетенций от 1-го к 4-му курсу, интегрирующее комплекс знаний, умений и навыков безопасности туристской деятельности;

6) активизацию самообразовательной деятельности на основе квазипрофессиональной деятельности;

7) акцентирование методов обучения и педагогических приемов на активных и интерактивных методах, с разработкой содержания проектной деятельности в туризме, дискуссий, компьютерной визуализации местности, кейс-метода, работы с навигационными GPS картами, интерактивной экскурсии, индивидуально-типологических образовательных маршрутов.

Концепция позволила реализовать компетентностный подход по комплексным компетенциям, при этом выявлены необходимые знания и умения по обеспечению выживания в природной среде, оказанию первой помощи, осуществлению рекреационной деятельности и проведению туристских мероприятий.

Компетентностный подход спрогнозировал ожидаемый результат профессиональной подготовки в области туризма; выделил необходимые критерии «знать», «уметь», «владеть»; определил традиционные и инновационные технологии формирования компетенций, учитывая имитационные игровые и не имитационные игровые технологии,

проектную деятельность, авторские технологии выживания в природной среде и другие.

Компетентностный подход выявил дисциплины, формирующие компетенции безопасности туристской деятельности, и дисциплины, находящиеся в тесной взаимосвязи с ними, а также показал недостаточность обязательных дисциплин в становлении изучаемых компетенций и обозначил межпредметные связи и актуальные методы обучения.

Разработанная нами концепция реализуется в структурно-функциональной модели формирования компетенций безопасности туристской деятельности, в которой целевой блок раскрывает целевые установки, представленные в виде становления знаний, умений, навыков и личностных качеств в подготовке туристских мероприятий, содержательный блок предусматривает требования к освоению знаний, умений и навыков, а также педагогические и методологические подходы реализации образовательного процесса, процессуальный блок раскрывает блочно-модульную систему обучения, а критериально-оценочный блок содержит критерии оценки, такие, как мотивационный, деятельностный, когнитивный, рефлексивный.

В экспериментальной работе выявлены уровни и критерии сформированности компетенций безопасности туристской деятельности. Раскрыто содержание активных и интерактивных методов обучения в туристской деятельности. Рассмотрены и модернизированы правила техники безопасности по различным направлениям спортивно-оздоровительного туризма с учетом факторов риска в туризме, определяющих требование к обеспечению комплексной безопасности. Выявлены компетенции безопасности туристской деятельности, методы и технологии их формирования и оценки.

Экспериментально доказано, что по сравнению с традиционной моделью подготовки бакалавров по физической культуре в вопросах компетенций безопасности туристской деятельности разработанная нами концепция и модель более эффективны и целенаправлены, что подтверждают результаты опытно-экспериментальной работы[5].

Так, высокий уровень освоения компетенций туристской деятельности в экспериментальной группе выявлен у 52,5 %, против 27 % в контрольной группе, средний уровень соответственно у 35,3 %, против 41 % и низкий у 12,2 %, против 32 % в контрольной группе. Представители экспериментальной группы достоверно превосходят участников контрольной группы в обеспечении безопасности проведения части занятия, безопасном прохождении полосы препятствий, умении развести костер, а также в социально-значимых личностных качествах, а именно в волевой организации личности, реагировании и поведении в конфликте, организаторских способностях. Комплексные знания техники

безопасности по видам туризма в экспериментальной группе составили 8,4 баллов, против 6,8 баллов в контрольной группе. Разработка концепции, содержания и структурно-функциональной модели позволили достоверно повысить уровень знаний, умений, навыков безопасности туристской деятельности у бакалавров физической культуры.

Список литературы

1. Биржаков М.Б. Введение в туризм: учебник. СПб., 2006. 512с.
2. Биржаков М.Б., Казаков Н.П. Безопасность в туризме. СПб.: Издат. дом Герда, 2007. 208 с.
3. Будик И.Б. Развитие профессионально-значимых качеств в контексте формирования ключевых компетенций // Дополнител. образование. 2001. № 3. С. 52-54.
4. Возисова М.А. Значение знаний и умений по безопасности туристской деятельности в подготовке бакалавров физической культуры // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы IX Междунар. науч.–практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 2 (9). С. 64–67.
5. Возисова М.А. Модель формирования компетентности по обеспечению безопасности туристской деятельности у бакалавров физической культуры // Ученые зап. ун. имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 5 (135). С. 50-55.
6. Лубышева Л.И. Концепция модернизации профессиональной подготовки специалистов по физическому воспитанию и спорту (авторский проект) // Теория и практика физичес. культуры. 2003. № 12. С. 13-16.
7. Магин В.А. Модель системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий // Теория и практика физической культуры. 2006. №4. С. 13-17.
8. Махов С.Ю. Организация безопасности активного туризма: учеб.-метод. пособие для высш. профессионал. образования М: Академия безопасности и выживания. 2014. 99 с.

Возисова Мария Александровна ст. преподаватель vozisova.mariya@mail.ru, Россия, Чайковский, Чайковский государственный институт физической культуры.

CONCEPTION FORMATION OF THE COMPETENCIES SAFETY SPORTSTOURISM ACTIVITY BACHELOR OF PHYSICAL EDUCATION

M. A. Vozisova

This article presents a conception of formation of the competencies safety sportstourism activity bachelor of physical education, disclosed the key points and principles underlying the concept. Presents the results of the pedagogical experiment.

Key words: competenciessafety sportstourism activity, vocational training of students Bachelor of Physical Education.

Vozisova Maria Aleksandrovna, the senior lecturer, vozisova.mariya@mail.ru, Russia, Tchaikovsky, Tchaikovsky State Institute of Physical Culture.

УДК 66.013:658.3

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ СТРАНЫ И ОБЩЕСТВА: МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ЕГО СТОИМОСТИ

Т.Ю. Давыдова, Ю.Н. Арсеньев

Исследуются модели оценки стоимости человеческого капитала, концепции и подходы, применяемые в России и за рубежом, программные средства их реализации.

Ключевые слова: модели оценки, стоимость, человеческий капитал, алгоритмы управления, прикладное программное обеспечение.

Ученые с давних пор пытаются оценить человеческий капитал (ЧК). Еще В. Петти в XVII веке пытался оценить производительный потенциал человека, считая, что «ценность основной массы людей, как и земли, равна 20-кратному годовому доходу, который они приносят». Стоимость потенциала зависит от практического опыта человека, приобретаемого с возрастом, сложности труда, требующей специальной подготовки.

В России Л. Якоб (1812) сумел высчитать сравнительные издержки от найма вольного и крепостного работника, используя натуральные единицы измерения с использованием пуда или четверти ржи. Он учитывал недополученный или упущенный доход, важный с позиции оценки трудового потенциала человека, потери общества от гибели человека, обоснования размеров страховых выплат и т.п. К этому аспекту близко обоснование времени профессиональной адаптации и снижения текучести кадров. Так, среднее время освоения профессии составляет 3-5 лет, в ряде сфер – 10-15 лет. При этом важен период производительного труда, за который должны окупиться затраты на профессионализацию и адаптацию работников [1-9].

Сегодня отношение исследователей к оценке возраста работников широко меняется. Одна их часть считает, что к пенсии работник обесценивается (потери от его ухода минимальны или равны нулю), а наиболее ценны для общества дети, имеющие максимум потенциала. Другая часть, в т.ч. П. Друкер (США), считает, что важно перестроить трудовые отношения, стимулировать работодателей на использование труда высококвалифицированных пенсионеров. Многие работодатели с опаской относятся к творческим работникам, имеющим большой

профессиональный и жизненный опыт, намного превышающий собственный опыт руководителей. Поэтому последние крайне не заинтересованы инвестировать в повышение квалификации и профессиональную переподготовку сотрудников, создавать особые условия труда для пожилых людей. Многие из указанных работников испытывают дискомфорт от требований организационной культуры, заимствованного зарубежного стиля, применяемого высшим руководством, пренебрежительного их отношения к своим подчиненным и т.п.

Как правило, модели формирования и развития ЧК ориентированы на начало жизненного цикла работника, поэтому инвестиции в ЧК, согласно Г. Беккеру, должны направляться в образование, накопление профессионального опыта, охрану здоровья, географическую мобильность, поиск информации. Многие разработанные модели похожи на практически недоказанные гипотезы. Г. Беккер одним из первых провел статистический анализ экономической эффективности образования и получил следующий вывод: доход, полученный от высшего образования, равен разности между пожизненными заработками совокупности лиц, окончивших образовательные учреждения, и лиц без образования. В издержках следует учитывать прямые затраты (плата за обучение, проживание и т.п.) и «потерянные заработки», измеряющие ценность затраченного времени человека на обучение, как альтернативы издержек от его использования. Через отдачу от инвестиций в обучение (отношение доходов к издержкам), Г. Беккер получил цифру в 12-14 % годовой прибыли [9].

Попытка оценки экономических потерь на уровне макроэкономики от гибели человека связана с невозвратом инвестиций и недополучением прибыли от потребления его РС и ЧК. Так, учет факторов, характеризующих потенциал человека (уровень образования, состояние его здоровья, возраст, реальный доход и др.), позволяет высчитать сумму денег, которую человек может заработать за определенный период его будущей жизни (при наличии статистических данных эта сумма денег показывает, сколько примерно стоит человеческая жизнь). При этом медицинские и технические методики рассматривают человека как орудие производства, а ценность его жизни приравнивается к ценности средств к жизни, отражению в индивидуальных утратах будущих заработков. Однако этот подход выдает неверный исход, состоящий в том, что смерть людей старшего возраста приносит обществу чистую пользу, поэтому необходимы инвестиции на обеспечение их безопасности. Однако люди живут не для того, чтобы производить материальные блага, они производят их для того, чтобы жить.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) рассчитала, что если бы смертность трудоспособных россиян из-за хронических болезней удалось снизить на 2 %, то это позволило бы к 2025 г. увеличить ВВП на 26 % по сравнению с ростом экономики, который можно достичь при нынешней демографии. Поэтому работодатели должны быть заинтересованы в использовании ТР.

До 40 % российских офисов сегодня не соответствуют нормам ВОЗ. Данные российских НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды и НИИ гигиены труда показывают, что воздух в большинстве офисов в 4-6 раз грязнее и в 8-10 раз токсичнее, чем за их пределами. В ряде офисов содержание в воздухе вредных веществ в 20 раз превышает предельно допустимую концентрацию (ПДК) [9]. Отсюда крайне актуальна рационализация труда (табл. 1).

Потенциальная текучесть отражает неудовлетворенность кадров трудом и незапланированный уход работников по их желанию или из-за нарушений, что подтверждают опросы населения, экспертов, респондентов, широко используемые на практике. В 2010 г. стоимость жизни россиянина снизилась с 4,1 до 3,1 млн руб. в период кризиса 2008-2009 гг. (эта сумма удовлетворяет 81 % из 5656 опрошенных респондентов). Если в СССР считался достаточным заработок в 300 руб., и директор завода имел 350 руб., доцент – 320 руб., профессор – 500 руб., то сегодня выпускники программ МВА рассчитывают через год после обучения зарабатывать 50-100 тыс. долл./год [10-12].

По мировым стандартам размер индивидуальной медицинской страховки в расходах на лечение составляют до 50 тыс. долл./чел. Ученые Стэнфордского университета подсчитали, что предоставление качественного медицинского обслуживания требует до 129 тыс. долл./чел. Недаром размером зарплаты государственных служащих и их руководства в последнее время озаботился Президент РФ, озвучив цифру, кратную 8.

Таблица 1

Особенности факторов, влияющих на работников субъектов хозяйствования (СХ)

Задачи	Цели и результаты решения задач
Экономическая	Эффективное использование труда и ресурсов, повышение производительности труда
Психофизиологическая	Создание благоприятных условий труда для сохранения здоровья и повышения работоспособности людей
Социальная	Процессы воспитания в процессе труда, превращение его в жизненную потребность
По стандарту ИСО 9000	Организация и оценка эффективности процесса управления; оценка адекватности СХ текущим требованиям, способностей СХ к адаптации при изменениях состояния рыночной среды, запросов потребителей; оценка профессиональной пригодности персонала; проведение сертификации СХ; организация процесса производства; освоение методов информационной экономики и электронного бизнеса; оптимизация проектирования и создания информационных систем
Известные методики расчета экономической эффективности от снижения заболеваемости, преждевременной смертности людей	Учитывают параметры: недопроизведенной продукции; потерь чистого национального дохода; недополученного чистого продукта; оплаты больничных листов; потерь рабочего времени; содержания стационарных и амбулаторных больных; затрат на лечение, пенсии, пособия и т.п. Эти методики используют как страховые компании, оценивающие размеры своих потенциальных выплат, так и государственные структуры, определяющие размеры компенсаций лицам, погибшим при исполнении служебных обязанностей. Условная цена человеческой жизни применяется при расчете компенсаций потенциальным жертвам при природных катастрофах, несчастных случаях и т.п. Применение этих методик обуславливает признание наиболее ценной жизнь молодых, богатых и здоровых людей, что слабо отвечает российской реальности

«Стоимость» жизни человека определяется рядом подходов к оценке:

1) средних затрат общества на среднего человека или относящегося к определенной социальной, профессиональной, возрастной и иной группы; все затраты на образование, здравоохранение, безопасность и др. можно представить как компоненты качества жизни населения, совокупной рабочей силы (РС) и ЧК [69];

2) стоимости нереализованных потенциалов РС, человеческих ресурсов (ЧР), участвующих в процессе труда. Трудовые ресурсы (ТР), или совокупная РС, требует развития и совершенствования, инвестиций в образованность, здравоохранение, здоровье, безопасность и др.;

3) ориентир на потребности клиента (CRM-подход, К. Роджерс), учитывающий, что пациенту (клиенту) лучше самому решать проблемы (врачу лучше не советовать, а обеспечивать доброжелательную атмосферу); аналогично бизнесмены приоритетом своей работы должны считать пожелания потребителей.

В российских средствах массовой информации (СМИ) неоднократно российские чиновники писали о «плохом народе», не понимающем их бескорыстных устремлений в неустанной заботе о позитивном решении проблем местного самоуправления, монетизации льгот, приватизации собственности, оптимизации проблем образования и здравоохранения, привлечения мигрантов в развитие экономик муниципальных образований и т.п. Местное же население возражает против их бездеятельности, неумных управленческих решений, безответственных распоряжений ссылкой на высшее начальство, волокиту, казнокрадство, замену мигрантами рабочих мест россиян, рост нагрузки на инфраструктуру, отсутствия отдачи от деятельности местной администрации и т.п.

Управление разнообразными субъектами хозяйствования (СХ) можно рассматривать как часть социальной структуры общества, требующей привлечения зарубежных и отечественных инвестиций. Кодекс корпоративного поведения российских компаний, предприятий и фирм, прочих СХ должен включать:

- стандарты поведения;
- рекомендуемые нормы и нормативы;
- новые возможности и инновации;
- альтернативы реализации наилучших практик.

Управление СХ на основе концепции анализа человеческих ресурсов (ЧР), предложенной Э. Флэмхольцем в 60-е гг. XX века, предусматривает решение трех основных задач на основе:

- информации об управлении персоналом для менеджеров по персоналу и высшего руководства СХ;
- методов количественного измерения стоимости ЧР, необходимых в поиске принятия более адекватных управленческих решений;
- мотивации руководителей СХ по заботе о своих сотрудниках с рассмотрением их как активов, оптимизируемых по заданному критерию качества, а не затрат, подлежащих оптимизации в процессах проведения российских реформ.

Концепция анализа ЧР предусматривает процесс выявления, измерения и предоставления информации о ЧР, лиц, принимающих решения (ЛПР) по главным функциям СХ:

- обоснование бюджета программы подготовки для персонала и определение ожидаемого уровня отдачи от инвестиций в подготовку ЧР;

- оптимальная расстановка и распределения сотрудников по должностям и рабочим местам согласно организационно-производственным ролям и задачам;

- повышение стабильности численности персонала в СХ, сохранение и повышение их ЧК;

- установление тесноты связи между усилиями менеджмента в работе с персоналом и измеряемым ростом стоимости ЧР в СХ;

- получение менеджментом СХ точных данных об индивидуальной ценности каждого подчиненного сотрудника, выраженной в денежных единицах, его личном трудовом вкладе и степени реализации его собственного потенциала.

Для измерения трудового вклада персонала СХ ученые Мичиганского университета США предложили модель оценки индивидуальной ценности сотрудника, учитывающей оценки:

- ожидаемого объема услуг, который сотрудник предоставит или реализует при работе в этом СХ, т.е. его ожидаемую условную стоимость (УС);

- ожидаемой вероятности $p(O)$ того, что работник останется работать в этом СХ спустя некоторый интервал времени T , и именно в этом СХ он реализует свой потенциал;

- ожидаемой вероятности $p(T)$ того, что работник покинет этот СХ через интервал времени T .

Ожидаемая реализуемая стоимость (РС) ЧР СХ оценивается моделью:

$$PC = UC * p(O);$$

$$p(T) = 1 - p(O);$$

$$AIT = UC - PC = UC - UC * p(O) = UC * (1 - p(O)) = UC * p(T),$$

где АИТ – альтернативны издержки текучести кадров.

В этой модели стоимость ЧР – вероятностная величина, что для конкретного СХ в реальности означает [8]:

1) не всегда работник с наибольшим потенциалом максимально полезен;

2) менеджер по персоналу, умеющий оптимизировать стоимость ЧР своего СХ, должен предпочесть кандидата с наибольшей РС, а не просто наиболее способного сотрудника. Однако как оценить вероятность $p(O)$ без дополнительной информации об удовлетворенности и адаптации конкретного сотрудника, пока неясно;

3) эта модель описывает зависимость стоимости ЧР от степени их удовлетворенности трудом, которую следует измерять и доводить до сведения руководства СХ;

4) усовершенствование модели предусматривает разработку альтернатив продвижения и роста квалификации каждого сотрудника с учетом требуемых, а не реальных или потенциальных его способностей.

Измерить индивидуальную условную (УС) и реализуемую (РС) стоимость работников крупных СХ позволяет вероятностная позиционная модель, ориентированная на определение:

- взаимоисключающего набора должностей (позиций), которые может занять работник;
- стоимости каждой позиции для СХ, ожидаемого срока работника в нем;
- вероятности того, что работник будет занимать каждую из этих позиций в определенный момент времени в будущем.

Алгоритм этой модели включает следующие последовательные шаги [9]:

1. Составляется практически прообраз карьерной «лестницы» для каждого конкретного работника в функционирующем СХ.

2. Определяется будущий доход, который принесет конкретный сотрудник на соответствующей должности (усредненный для данной позиции личный вклад сотрудника в общий результат работы СХ назовем позиционной стоимостью – ПС). В идеале стоимость каждой позиции можно определить как дисконтированный будущий доход, приносимый сотрудником в этой должности в i -й срок с учетом специфики и характера труда, условной цены обмена товаров и услуг внутри СХ.

3. Оценивается общий срок работы сотрудника в СХ с учетом индивидуальных ожиданий, эмоционального и физического состояния работника, политики СХ в части приема персонала, видов применяемого вознаграждения, мобильности на рынке труда. Так как все эти качества трудноизмеримы, то ожидаемый срок службы оценивается математическим ожиданием случайной величины, оцениваемой методами экспертных оценок или анализа накопленной в СХ информации.

4. Карьеру сотрудника за период его работы вплоть до увольнения можно описывать аппаратом теории вероятностей (с какой вероятностью работник будет занимать последовательность должностей все последующие годы до момента увольнения из СХ, в котором $p_{\text{уход}} = 1$).

5. Определяются величина дисконтирования, равная внутренней стоимости денежных средств в СХ, и искомая реализуемая стоимость работника, рассчитываемая через суммирование ожидаемой ценности за каждый год предстоящей работы с учетом затрат на работу с персоналом.

Метод конкурентной оценки стоимости ЧК основан на совокупности оценки затрат и потенциального ущерба, наносимого СХ при возможном неиспользовании работника. Этот алгоритм оценки затрат на персонал включает:

1. Анализ полных затрат на персонал у ближайших конкурентов с сопоставимыми условиями производства.

2. Определение суммы индивидуальных премий каждому работнику СХ, которую мог бы заплатить конкурент за переход к нему.

3. Определение дополнительных затрат СХ на поиск эквивалентной замены работника при его уходе к конкуренту, затрат на самостоятельный поиск, через объявления в СМИ, обращения в рекрутинговые фирмы и др.

4. Оценку экономического ущерба для СХ в период поиска замены работников в условиях снижения производства величины и качества продукции, затрат на обучение нового работника и др.

5. Оценку потерь уникальных интеллектуальных продуктов, потенциала, знаний, умений и навыков при переходе работника к конкуренту.

6. Оценку возможных потерь от текучести кадров части рынка, роста продаж и усиления влияния конкурентов на рынке.

7. Оценки снижения эффекта синергии группы, подразделения СХ, в которой находился ушедший работник.

Сравнение результативности оценки реальной стоимости ЧК западных и российских компаний показывает их отличие в 2-500 раз, что связано с различием подходов к оценке уровней интеллекта, квалификации и ценности сотрудников на конкретных типах СХ. При этом скорее оценивается интеллектуальный капитал СХ, позволяющий реализовать СХ с разным эффектом.

Метод конкурентной перспективности стоимости ЧК позволяет учитывать динамику стоимости ЧК в перспективе, когда стоимость ряда сотрудников меняется неравномерно, резко повышаясь в периоды достижения ими наиболее важных результатов или приближения к получению ожидаемых конечных результатов при возможном уходе от СХ сотрудников, что сопряжено со значительными экономическими потерями.

Метод оценки стоимости ЧК через испытания в бизнес-среде включает учет роста: прибыли, приносимой сотрудником новому СХ; его активов, включающих в т.ч. интеллектуальные активы.

В целом можно утверждать, что анализ существующих методик показал:

1. Без четкого определения понятия ЧК менеджерам по кадрам сложно разработать корректные систему показателей и методы оценки ЧК СХ.

2. Исследователям важно найти количественные зависимости:

- ценности ЧК, вклада в деятельность СХ каждого его сотрудника;
- степени их преданности исполняемой должности или профессии;
- глубины понимания сущности, миссии, целей, задач СХ, вероятности увольнения и т.п.

Продвинутые менеджеры активно используют известные методики менеджмент-ассесмента, 360⁰, типовой аттестации, оценки через проведение деловых игр, оценки рыночных ситуаций. Однако все они ориентированы на оценку персонала, но не ЧР и тем более не ЧК СХ.

Оценку ЧК на основе моделей DIKW (рис. 1), системы сбалансированных показателей (ССП) можно вести в сочетании с финансовыми показателями, бизнес-процессами, организацией процессов обучения и развития персонала, в т.ч. в процессах деятельности и решения творческих задач (рис. 2, табл. 2). ССП позволяет анализировать стратегические и тактические задачи управления СХ, выявлять причинно-следственные связи между их стратегическими целями, обеспечивать сбалансированное развитие СХ, их ЧР и ЧК.

Персональные цели работников являются исходным пунктом ССП. Организованные в виде конкретных проектов их реализация трансформируется в совместную цель всего СХ (табл. 3).

Так, оценочная стоимость работника (ОСР) по методике В. Алавердяна определяется как

$$ОСР = ЗП * Г_{кп}, \quad (1)$$

где ЗП – предполагаемая или выплачиваемая заработная плата работника, руб.; $G_{кп}$ – гудвилл кадрового потенциала сотрудника (коэффициент, отражающий реальную рыночную стоимость сотрудника, реализующего определенные функции или решающего конкретный круг задач).

Комплексная оценка стоимости (С) кадрового потенциала отдельно выделенного сотрудника, менеджера определяется как

$$C = (K + K_1) + D + П + И, \quad (2)$$

где С – дисконтированная стоимость работника за периоды профессионального образования и последующей работы в коммерческом СХ, руб.; К (K_1) - приравненные к капитальным дисконтированные затраты денежных средств, израсходованных обучающимся на получение профессионального образования (приобретение учебно-методической литературы, канцелярских товаров и др.) в период обучения, руб.; Д – совокупные дисконтированные доходы, полученные работником в течение определенного времени работы в коммерческом СХ, руб.; П – доля дисконтированной валовой прибыли, созданной специалистом в определенном году в СХ; И – инвестиции в повышение квалификации работника.

В.В. Кафидов предложил оценочную стоимость работника вычислять как

$$ОСР = ЗП * Г_{чк} + И * t, \quad (3)$$

где ЗП – предполагаемая или выплачиваемая заработная плата работника, руб.; И – инвестиции, руб.; t – период времени, $G_{чк}$ – гудвилл ЧК, определяемый как

$$Г_{чк} = ИП_{чк} + ИС_{чк} + КПП,$$

где $ИП_{чк}$ ($ИС_{чк}$) – индекс прибыльности (индекс стоимости) ЧК; КПП – коэффициент профессиональной перспективности, которые оцениваются как $ИП_{чк} = \text{Прибыль} / \text{Эквивалент полного рабочего дня сотрудника}$; $ИС_{чк} = \text{Общие расходы на персонал} / \text{Эквивалент полного рабочего дня индивида}$;

$$КПП = O_{у.обр.} * (1 + 0,25C + B/18),$$

где $O_{у.обр.}$ – оценка уровня образования сотрудника, равная 0,15 (0,60) – для лиц с незаконченным (законченным) средним образованием, 0,75 – для лиц со средним и незаконченным высшим профессиональным образованием, 1,00 – для лиц, имеющих высшее образование по специальности; C – стаж работы, лет; B – возраст, лет (согласно рекомендациям НИИ труда стаж работы делится на 4, а возраст работника на 18, причем верхний предел для мужчин равен 55 годам, а для женщин – 50 лет).

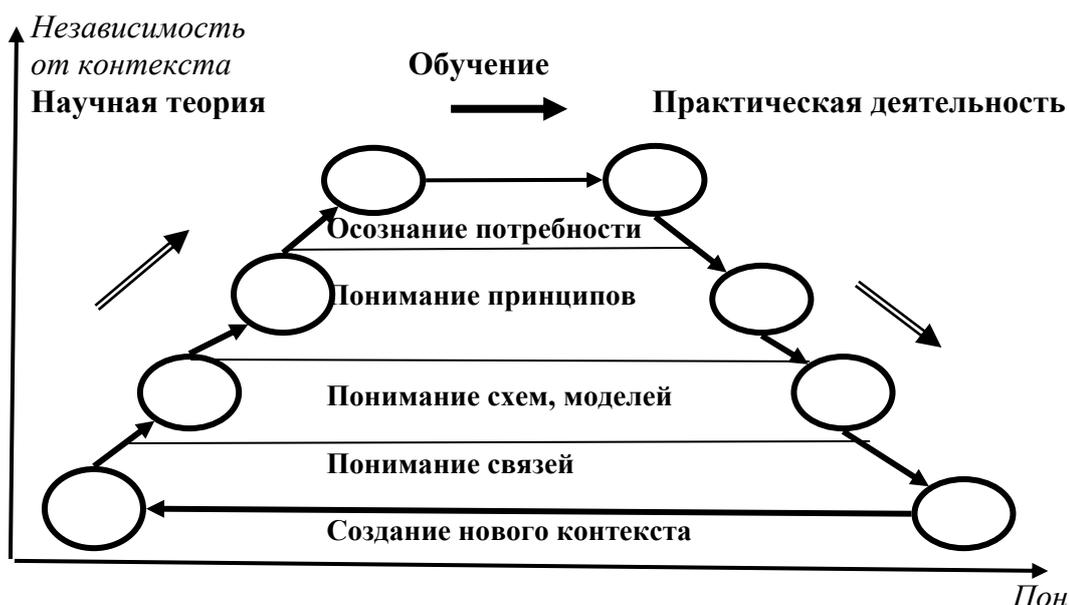


Рис. 1. Модель DIKW и взаимосвязь науки, обучения и практики деятельности: Д – данные; И - информация; З – знания; М – мудрость; Т – творчество.

Таблица 2

Приоритеты качеств субъектов (ЛПР, менеджер, специалист) в процессе решения ими интеллектуальных творческих задач

Стадии решения задач	Наиболее важное качество субъекта
Уточнение множества проблем и потребностей	Критичность к существующим знаниям, богатый практический опыт
Выбор важнейших проблем	Широкая эрудиция, умение убеждать, организаторские способности
Формирование диагностического среза	Профессиональная скрупулезность, объективность, честность
Обобщения и формирования модели	Знание профессиональных языков, умение формулирования проблем
Уточнение модели	Абстрактное мышление
Решение или открытие	Умение адекватного представления

Окончание табл. 2

Стадии решения задач	Наиболее важное качество субъекта
Главные функции субъекта деятельности	Управление; регулирование; контроль; ремонт; настройка; целеполагание; выбор лучших альтернатив; оптимизация действий при сознательном отношении к делу и высокой степени ответственности за него
Специфика применения компьютеров в деятельности субъекта	1. Выявление, сопоставление и взаимная увязка поведения субъекта с учетом его индивидуальности, независимости, ценности, неповторимости, жизненного и профессионального опыта. 2. Оценка новизны вклада субъекта в совершенствование и развитие стратегий управления СХ при его субъективном восприятии и преобразовании объективной ситуации

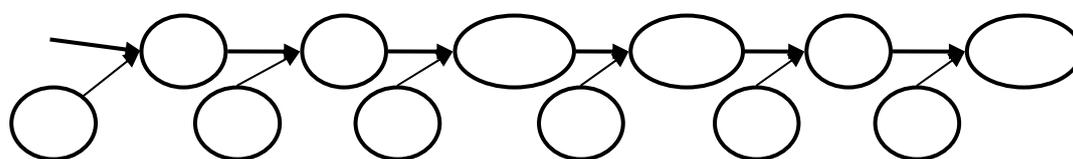


Рис. 2. Взаимосвязь стадий (I-VI) алгоритма решения субъектом творческих задач и его важнейших качеств (1-6): I-VI - стадии решения сложных творческих проблем: уточнения множества проблем и потребностей (I); выбора важнейших проблем (II); формирования диагностического среза (III); обобщения и формирования интегральной модели (IV); уточнения этой модели (V); решения или открытия (VI); 1-6 - приоритетные качества личности субъекта: 1 – критичность к наличным знаниям, богатый практический опыт; 2 - широкая эрудиция, умение убеждать, организаторские способности; 3 - профессиональная скрупулезность, объективность, честность; 4 - знание профессиональных языков, умение формулировки проблем; 5 - абстрактное мышление; 6 - умение адекватного представления

Таблица 3

Подходы к оценке ЧК СХ

Ученые	Семантика подхода к оценке ЧК
Фридаг и Шмидт	Предложен подход, в котором на базе «своей ССП» совместные цели СХ реализуются через совместные действия персонала. Совокупность индивидуальных ССП должна быть адекватна ССП всего СХ
Я. Фитценц	Предложено выделять в ССП главные компоненты (финансы, люди). Количественные оценки нужны как опора, объективные данные, а качественные (удовлетворенность, лояльность, обязательность, культура) уравнивают количественные данные, хотя они получены на базе опросов, сравнений экспертами
М. Фридмен	Подход, в котором под ЧК понимается некоторый фонд, обеспечивающий труду непрерывный доход, оцениваемый через средневзвешенную величину будущих поступлений денег
И. Фишер	Разработана методика оценки ЧК через доход в будущем. Использование ЧК означает получение процентов, как универсальной формы дохода (зарплата, прибыль, рента). Дисконтируемая величина будущих расходов эквивалентна величине ЧК

Окончание табл. 3

Ученые	Семантика подхода к оценке ЧК
Г. Беккер, Б. Чисуик	Расчет доходов владельцев СХ аналогичен расчетам ЧК и физического капитала (собственности). Общий доход инвестора в ЧК включает: сумму доходов, полученных от инвестиций; доход от первоначального ЧК
Л. Дублен, А. Лотка	Для оценки стоимости ЧК использован метод капитализации заработка работника за вычетом затрат на его потребление и содержание. Точные результаты денежной стоимости работника возможны при наличии нужных данных на предприятиях
В. Алавердян	Оценка стоимости кадрового потенциала коммерческого СХ производением предполагаемой (выплачиваемой) зарплаты и коэффициента гудвилла, отражающего реальную рыночную персональную стоимость работника, выполняющего определенные функции или решающего задачи СХ (формула (1))
В.В. Царев, А.Ю. Евстратов	Расчет комплексной оценки стоимости кадрового потенциала индивидуального работника, менеджера (формула (2))
В.В. Кафидов	В оценочную стоимость сотрудника по методике В. Алавердяна включают инвестиции в ЧК и изменение порядка расчета гудвилла ЧК (формула (3))
Г.Н. Тугускина	Качественная оценка ЧК с использованием групповых и индивидуальных характеристик работников
Е.С. Свешникова	Комплексный учет количественно-качественных показателей персонала СХ через оценку производственных условий труда

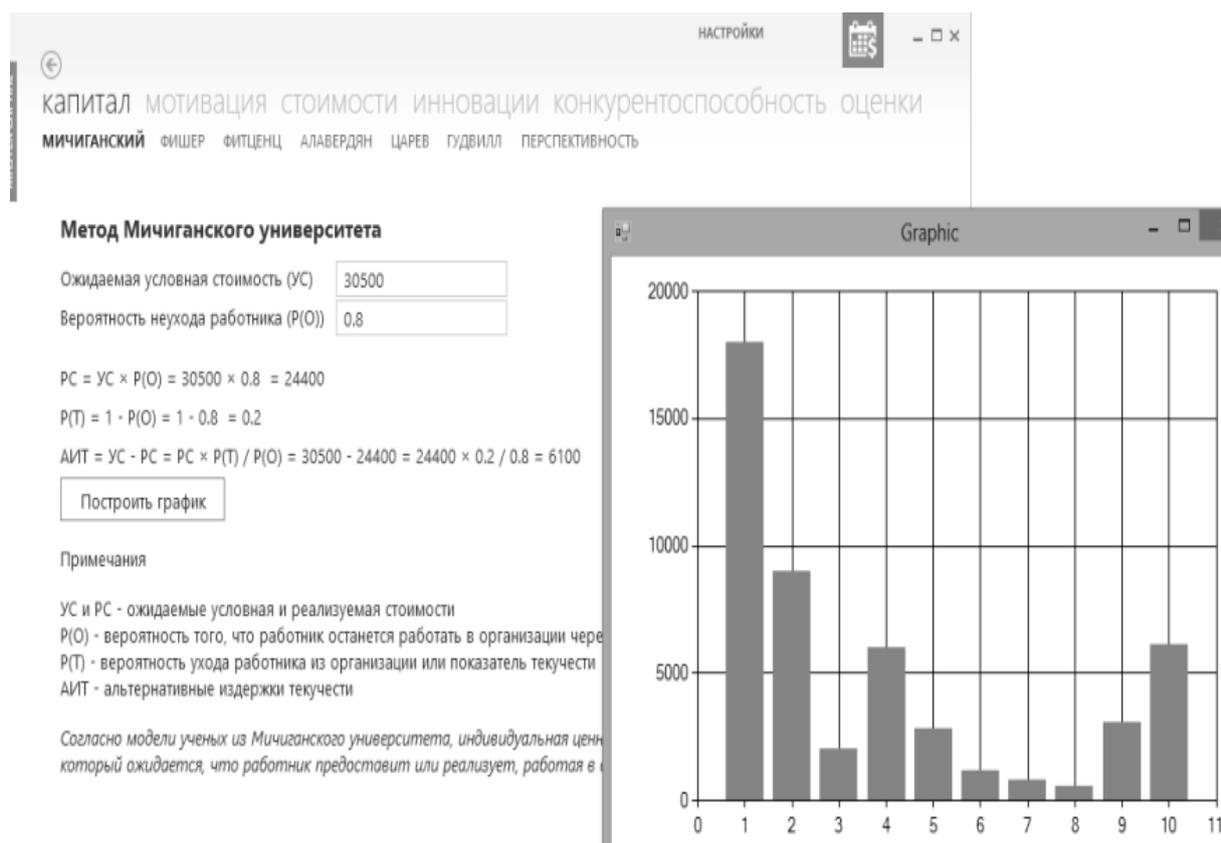


Рис. 3. Интерфейс программы расчета ЧК (модель Мичиганского университета)

Авторами разработан программный комплекс расчета стоимости и мотивации ЧК на основе среды визуального программирования Delphi

(фрагмент одной модели приведен на рис. 3), позволяющий оперативно принимать решения.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
2. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Инновации, инвестиции, интеллект: потенциал, капитал, модели. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 447 с.
3. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Моделирование интеллектуально-производственного потенциала и капитала субъектов хозяйствования: теория, методология, практика. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 400 с.
4. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Жданова Н.И. Управление компетенциями в профессиональном образовании. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 200 с.
5. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Образование, экономика знаний и подготовка кадров. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2011. 311 с.
6. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Менеджмент- и бизнес-образование в подготовке компетентных профессионалов. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. 256с.
7. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Прохоров С.Ю. Менеджмент качества и инновации в экономике и профессиональном образовании: тенденции, методы, алгоритмы, программы. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. 370 с.
8. Давыдова Т.Ю. Интеллектуальные ресурсы и управление знаниями. М.: Изд-во ВЗФЭИ, ТулГУ, 2011. 348 с.
9. Кафидов В.В. Стимулирование потребности предпринимателей в развитии человеческого капитала. М.: ИД «Дело» РАНХиГС, 2013. 190 с.
10. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Минаев В.С. Синергетика, когнитология, безопасность: системы «природа – общество – человек»: М. Тула: Изд-во ТулГУ, 2015.
11. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Управление потенциалом и капиталом человека и общества: в 2 т. Т. 1. Управление потенциалом и капиталом трудоспособного человека и общества. Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. 246 с.
12. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Минаев В.С. Управление потенциалом и капиталом человека и общества: в 2 т. Т. 2. Управление потенциалом и капиталом человека с ограниченными ресурсами. Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. 346 с.

Давыдова Татьяна Юрьевна, канд. пед. наук., доц., доц. каф. экономики и управления, dav@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Арсеньев Юрий Николаевич, д-р техн. наук, проф., проф. каф. информационной безопасности, arsenev.45@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет, Тульский филиал РАНХиГС при Президенте РФ.

*HUMAN CAPITAL OF THE COUNTRY AND THE SOCIETY:
MODELS OF ESTIMATION OF ITS VALUE*

T.Yu. Davydova, Yu.N. Arseniev

The models of estimating the value of human capital, concepts and approaches used in Russia and abroad, software tools for their implementation are being explored.

Key words: valuation models, cost, human capital, control algorithms, applied software.

Davydova Tatjana Yrjevna., candidate of pedagogical sciences, docent, dav@mail.ru, Russia, Tula, Tula Lev Tolstoy State Pedagogical University,

Arsenjev Yurji Nikolaevich., doctor of technical sciences, arsenev.45@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University, Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation, a branch in the city of Tula.

УДК 37.013.46

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

О.В. Заславская, А.В. Эктов

Рассматривается процесс модернизации дистанционного юридического образования в Российской Федерации, ставящий акцент на развитие практической подготовки будущих юристов, в которой большую роль играет клиническое обучение. Приводится исторический обзор развития клинического образования в России. Раскрываются содержание и формы дистанционной юридической клиники. Обозначен вопрос итогового результата прохождения дистанционного клинического обучения студентами.

Ключевые слова: практико-ориентированное юридическое образование; юридические клиники; дистанционное обучение; квазипрофессиональная деятельность.

В настоящее время российское общество столкнулось с необходимостью изменения качества и содержания профессиональной подготовки студентов с целью повышения конкурентоспособности российских специалистов на рынке труда. Данное обстоятельство

обусловило потребность в преобразовании действовавшей ранее системы высшего образования, характеризовавшейся преобладанием теоретико-абстрактного, академического обучения. Современные реформы образования идут по пути изменения целевых установок. Акцент смещается в сторону «развивающего» обучения, в качестве главной цели которого выступает развитие способностей и профессионального потенциала личности. В то же время, учитывая, что развитие человека невозможно без создания прочной базы определенных знаний, сохраняют свою актуальность и требования фундаментальной научной подготовки [1].

Не вызывает сомнения утверждение о том, что профессионально-личностное становление студентов - будущих юристов в значительной степени зависит от того, насколько грамотно проектируются и эффективно используются технологии практико-ориентированного обучения. На это обстоятельство, в частности, обращают внимание современные отечественные педагоги-исследователи, в чьих работах обосновываются необходимость и возможности проектирования и использования в процессе обучения традиционных и инновационных технологий (В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Г. Михайловский, Н.Д. Никондров, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Н.В. Талызина, В.А. Якунин и др.).

Под технологией практико-ориентированного обучения студента - будущего юриста мы понимаем последовательность целенаправленных педагогических процедур, операций и приемов, реализацией которых в процессе обучения достигается формирование профессионально значимых качеств личности будущего юриста, которые обеспечивают высокий уровень его готовности к осуществлению практической юридической деятельности. В этой связи готовность к ее осуществлению следует определить как совокупность личностных качеств, необходимых специалисту-юристу для оптимального решения профессиональных юридических задач, направленных на обеспечение соблюдения действующего законодательства, защиту законных интересов государства, юридических и физических лиц, а также чести и достоинства граждан.

Несомненно, современный образовательный процесс должен выстраиваться с опорой на квазипрофессиональную деятельность студентов (учебную по форме и профессиональную по содержанию) – представляет собой трансформацию содержания и форм учебной деятельности в адекватные им содержание и формы профессиональной деятельности [2]. Квазипрофессиональная деятельность является неким переходным звеном между учебной и трудовой профессиональной деятельностью и имеет три контекста: предметный, социальный, психологический.

Таким образом, необходимость включения в процесс обучения будущих юристов практических заданий признана еще в XVIII - начале

XX век^d. Центром возникновения методики практического обучения юристов явился Московский университет. Основоположником методики был профессор З.А. Горюшкин, который с 1786 года вел практическое законоведение. В Казанском университете с конца 1830-х годов студентов начали учить составлять деловые бумаги. С 1846 года в учебный план были включены практические занятия, на которых слушатели разбирали гражданские и уголовные дела. В 1990 году профессор Люблинский А. на страницах «Журнала министерства юстиции» выступил за создание на юридических факультетах аналогов медицинских клиник, где студенты получили бы возможность «перейти в непосредственное соприкосновение снуждающимися в юридической помощи, чтобы уже в университете они смогли увидеть право в действии»[3].

Клиническое юридическое образование по сравнению с другими технологиями (способами) обучения юристов имеет следующие особенности [4]:

- сочетание обучения в учебной аудитории с получением практических навыков;
- проведение специальных занятий со студентами для их подготовки к практической деятельности, прежде всего в юридической клинике;
- обучение студентов преподавателями, владеющими специально разработанной интерактивной методикой;
- наряду с обучением навыкам работы юриста воспитание профессионально значимых качеств, в первую очередь, профессиональной этики;
- возможность постоянного контакта с преподавателями-кураторами при возникновении на практике любых спорных вопросов и др.

Работа студентов в клинике обеспечивает взаимосвязь учебного процесса и практики, нацеливает студентов на самостоятельное, углубленное изучение специальной литературы, нормативной базы, судебной практики. Главное - это то, что студенты вырабатывают навыки интервьюирования, консультирования, составления юридических документов. Безусловно, это повышает качество их подготовки, воспитывает у студентов понимание социальной значимости профессии юриста.

Наиболее распространенной формой оказания правовых услуг юридическими клиниками вузов является непосредственное консультирование в письменной и устной форме лиц, обратившихся в такие структурные подразделения в часы приема. Но в условиях социально-экономического кризиса, когда не все граждане в силу финансовых (отсутствие денежных средств на проезд), физиологических (инвалиды, пенсионеры) и иных жизненных возможностей (занятость на работе, удаленность от городского, краевого центров) могут прийти на

прием в клинику, актуальным является вопрос о развитии системы интернет-консультирования.

Данный вопрос является актуальным не только в Российской Федерации, но и в зарубежных странах. Так в Японии Информационные службы Японского центра правовой поддержки помимо оказания юридической помощи в виде консультации людям, обратившимся в офис, вправе предоставлять правовую информацию в свободном доступе по телефону и в сети Интернет [5].

При этом онлайн-консультирование эффективно в том случае, когда вопрос конкретен, не требует уточнения каких-либо дополнительных обстоятельств и необходимо лишь только в этой ситуации поработать с соответствующими нормативно-правовыми актами. В случае же, если вопрос не точен, требует какой-либо дополнительной информации, можно попросить клиента также через Интернет уточнить свою просьбу (в том числе и в режиме on-line) или прийти (если это возможно) на консультацию лично.

В случае направления обращения посредством Интернета - адрес электронной почты, если ответ должен быть направлен в форме электронного документа. Гражданин вправе приложить к такому обращению необходимые документы и материалы в электронной форме.

Необходимо поддержать точку зрения о том, что государству следует принимать меры по разработке информационно-поисковых экспертных систем, позволяющих пользователю в диалоговой форме получать необходимую ему правовую информацию [6].

Уже сегодня на сайтах юридических факультетов, при которых функционируют юридические клиники, представляется возможным создание специального раздела с интеграцией платформы MOODLE, который содержал бы специальные онлайн-курсы, отдельные мультимедийные тематические материалы и пр., разработанные в соответствии с темами проводимых занятий. Помимо использования платформы MOODLE непосредственно для осуществления деятельности в сфере правового просвещения, она могла бы быть успешно использована и во внутренней деятельности самой клиники [7].

Однако деятельность клиник сопряжена с рядом проблем различного характера. Так, в науке высказываются опасения по поводу обеспечения надлежащего уровня квалифицированности оказываемой помощи [8]. И это, безусловно, является проблемой, но лишь потому, что нуждающиеся в услугах юристов граждане не всегда относятся с доверием к студентам.

Сама же проблема видится несколько надуманной ввиду принятых законодателем мер:

- состав оказываемых услуг усечён до дачи консультаций и составления документов;

- помощь оказывается под контролем лиц, имеющих высшее юридическое образование, и под их ответственность (обычно в этом качестве выступают преподаватели вузов, имеющие реальную юридическую практику) [9].

Т.е. для повышения качества оказываемой юридической помощи особо пристальное внимание стоит уделять и подготовке профессорско-преподавательского состава, работающего в юридической клинике, т.к. здесь работа строится на принципах, отличающихся от “стандартных занятий”, методов взаимодействия преподавателя - студента (от субординационного к координационному сотрудничеству). Кроме требований относительно квалификации, стажа работы, высоких личностных качеств преподавателей, необходимо учитывать их связь с практической составляющей, а также владение активными методами обучения. Для повышения качества работы преподавателей клиники необходимо предусмотреть обязательные курсы по работе в юридической клинике, расширить возможности прохождения курсов повышения квалификации по направлению “Юридическая клиника”, а также их распространённость и заинтересованность вузов в подготовке кадров по данному направлению[10].

При подготовке к занятиям и в процессе их проведения у студента укрепляется уважение к праву, закону, формируется ценностно-правовая ориентация. Помощь в решении серьёзных проблем общества, таких, как низкий уровень правовой культуры и правовой нигилизм, развивает в студентах не столько навыки работы с аудиторией и основы преподавания, сколько даёт возможность осознать свою роль в осуществлении защиты прав человека, упрочить позитивное отношение к правовым ценностям и реалиям.

Следует уделить внимание и вопросу итогового результата прохождения дистанционного клинического обучения будущими юристами. Ведь, кроме полученных навыков по оказанию бесплатной юридической помощи и достигнутому социальному эффекту, студент должен обязательно иметь итоговый документ об обучении в юридической клинике (например, сертификат), а также (при наличии в вариативной части изучаемых в вузе дисциплин дисциплины “Юридическое клиническое обучение”) и запись в дипломе. Особо необходимо подчеркивать для работодателя достижения студента, его подготовленность к практической работе, его активную гражданскую позицию и заинтересованность участия в социальных проектах региона и страны в целом.

Список литературы

1. Заславская О.В. Компетентностный подход в общем среднем образовании и проблемы подготовки педагога к его осуществлению // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. Вып. 3. Ч. 2. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obschem-srednem-obrazovanii-i-problemy-podgotovki-pedagoga-k-ego-osuschestvleniyu> (дата обращения: 20.07.2016).
2. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. Режим доступа: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology/> (дата обращения: 19.07.2016).
3. Эктов А.В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров юридической специальности в условиях дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2016. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov-yuridicheskoy-spetsialnosti-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 20.07.2016).
4. Организация и управление в юридической клинике: опыт практической деятельности в современной России: учеб.пособие. М.: Дело, 2003. С. 38.
5. Боровик И.Е. Оказание бесплатной правовой помощи в Японии в соответствии с Законом о всесторонней юридической поддержке (сравнительный анализ с законодательством России) // Адвокат. 2010. № 11. С. 47-61.
6. Червяковский А.В. Печатное и электронное официальное опубликование нормативных правовых актов // Современ. право. 2011. № 3. С. 8-11.
7. Худойкина Т.В., Евтеева С.Г. Бесплатная квалифицированная юридическая помощь в России: теоретические и практические проблемы // Журн. Сибир. федерал. ун. Сер. Гуманитарные науки. 2013. Т. 6. № 14. С. 11-17.
8. Дзугаев Б. Кто будет платить за бесплатную помощь? // ЭЖ-Юрист. 2011. № 50. С. 2.
9. Ст. 23 Федерального закона “О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации” от 21.11.2011 № 324-ФЗ// Российская газета. № 263. 23.11.2011.
10. Ранних В.Н. Электронные обучающие курсы как эффективное средство обучения в вузе // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. Вып. 4. Ч. 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obuchayushchie-kursy-kak-effektivnoe-sredstvo-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 20.07.2016).

Заславская Ольга Владимировна, д-р пед. наук, проф., ovzaslav@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет,

Эктов Алексей Владимирович, аспирант, a.ectov@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

*CURRENT ISSUES IN PRACTICE-BASED DISTANCE LEARNING USING LAWYERS
KVAZIPROFESSIONALNOY ACTIVITIES*

O.V. Zaslavskaya, A.V. Ektov

The article deals with the process of modernization of remote legal education in the Russian Federation, which places emphasis on the development of practical training of future lawyers, which plays an important role clinical training. A historical overview of the development of clinical education in Russia. Disclose the contents and forms of remote legal clinic. It identifies the issues of the final result of the passage of remote clinical training of students.

Key words: practice-oriented legal education; legal clinics; distance learning; kvaziprofessionalnaya activities.

Zaslavskaya Olga Vladimirovna, doctor of pedagogical sciences, professor, ovzaslav@yandex.ru, Russia, Tula, Tula State University,

Ektov Alexey Vladimirovich, postgraduate, a.ectov@yandex.ru, Russia, Tula, Tula State University.

УДК 378.65:12-4

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ
В СРЕДНИЕ ВЕКА И РАННЕЕ НОВОЕ ВРЕМЯ**

Д.С. Комаров, В.Н. Ранних

Проведён анализ существовавших в средние века принципов обучения иностранному языку через общеевропейский латинский. Приведены основные школы и педагоги. Обозначены рамки их деятельности и результаты.

Ключевые слова: латинский язык, средние века, схоластика, грамматика, филология.

Вопрос изучения иностранных языков был важным аспектом человеческой деятельности на протяжении всего существования цивилизации.

Систематическое изучение языков соседних стран началось ещё в гимназиях Древней Греции и Римской республики, а потом и империи, но более глубокое разделение образовательных моделей произошло именно в

Средние века. Одним из основоположников педагогики стал Рабан Мавр, основатель монастырской школы в Фульде (современный Гессен). Там в начале IX века сложилась целая научная школа, связанная с изучением немецкого, латинского и греческого языков. При этом система, разработанная Мавром, отличалась от той, которую применяли в грамматических школах, когда большая часть учеников, не понимая о чём они говорят, просто учили целые предложения и текста и правила их употребления в той или иной ситуации. По сути своей они занимались просто заучиванием фонетического ряда без какой-либо смысловой нагрузки. Рабан Мавр ввёл в учение языка дидактику и необходимость изучения грамматики и «красоты словосложения».

Первые шаги в изучении иностранных языков были проделаны в стенах грамматических школ и интеллектуальных кругов Аахена во времена Каролингского Возрождения, когда император Священной Римской империи Карл Великий собрал под одними стенами лучших книжников и грамматиков того времени, таких, как Алкуин, Энхард и другие. Без Каролингского Возрождения не были бы возможны все те систематические работы с европейскими языками, которые проделывали языковеды и книжники последующих времён. Благодаря Фульберту Шартрскому появляется гуманитарное знание как таковое. Основанная им школа не отходила от принципа «семи сводных искусств», но делала большой упор на изучение французского, немецкого, латыни, греческого и древнееврейского, как языка Ветхого Завета и Пророков. Фульберт понял, что изучение языка невозможно в отрыве от познания истории и культуры тех народов, языки которых изучались в его школе, поэтому история и культурологи стали теми важными дополнениями, которыми они являются и по сей день при изучении курса языкознания. При этом не стоит забывать, что основная часть науки в те времена находилась в рамках концепции теософии, что давало дополнительный повод для изучения латинского и греческого языков, на которых писали «Отцы Церкви» как в Европе, так и в Византии, труды которых до Третьего Вселенского Собора 1055 года почитались и изучались как в Риме, так и в Константинополе. Надо заметить, что языкознание развивается в средние века совместно с книжностью[3,5,7].

В те времена начали появляться первые образовательные словари - с латыни на немецкий и французские языки. Словари служили помощниками как толмачам, искусство которых начало активно развиваться в период становления Европы после периода Римской империи, так и в образовательных центрах, где они использовались как глоссарии для изучения новых слов, их заучивания и выработки навыков работы с ним. Тогда же в Шартрской школе складывается комплексная работа по изучению иностранных языков – это работа со словарём, заучивание новых слов устно и посменно наизусть, разбор трудов

грамматиков тех лет, уроки риторики и схоластики как неотъемлемой части учёности тех лет.

Также стоит обратить своё внимание на такого средневекового философа, теолога, филолога и педагога, как Винсента из Бове. Он автор не только «Великого зеркала» – теософского и назидательного труда, но и многих трактатов по педагогике и обучению юношества в грамматических школах и в монастырях и университетах. В отличие от грамматических школ, обучение в обителях позволяло полностью окунуться в структуру языка, понять все необходимые моменты и самые тяжёлые части теории и практики, на которых стоит заострить своё внимание, чтобы учащийся по-настоящему овладел языком, а не просто точно воспроизводил звуки, не понимая их значения и формы образования.

Почти все теософы Средневековья были в той или иной мере филологами, так как им приходилось работать подчас с разрозненными текстами и писать на неродном для всех языке – латинском. Для написания трактатов и работ были необходимы превосходные знания грамматики и словообразования, чтобы текст нёс не только смысловую, но и эстетическую нагрузку. Экзархам приходилось разрабатывать собственные системы изучения и освоения языка, строить параллели с родным или уже знакомыми европейскими языками и уже с помощью ассоциативных элементов вырабатывать навыки чтения и говорения, а также запоминания слов и устойчивых выражений, которые были необходимы не только для письма, но и для общения [1,2,4].

Стоит заметить, что обучение любому национальному языку в те времена происходило через латынь. Точнее латынь была первоисточником и главным инструментарием к национальному языку. Любой ученик начинал сначала изучать латинский язык, а только потом переходил к изучению национального.

В Англии, начиная с 1066 года, т.е. с момента захвата острова Вильгельмом Завоевателем и его свитой, английский язык получил статус разговорного. Все важные документы писались или на латыни или на норманнском варианте французского языка. Становление английского как национального языка произошло во времена правления второго короля династии Тюдоров Генриха VIII, который из-за нежелания Папы развести его с Екатериной Арагонской начал в стране реформацию. Со второй трети XVI века язык начинает расти и развиваться. Порядка восьмисот лет под давлением теософии, английский почти не развивался, но с началом реформации язык испытал культурный взрыв. В языке появляется множество специальных слов, пришедших в него из латинского. Вообще изучение любого языка через латинский язык и сопоставлении грамматики и лексических норм с ним, как с эталоном, являлось отличительной чертой Средневековья и Раннего Нового Времени [3,9,10].

Для становления английского языка величайшую работу проделали великие писатели Нового Времени – Вильям Шекспир и Джон Мильтон. Они обогатили язык, сделали его подвижным и гибким, так что английский превзошёл латынь по благозвучию и сложности слогосложения, что до этого было невозможно ввиду бедности языковых конструкций и отсутствия всякого систематического изучения родного языка. В тот же период выходят первые обзорные и систематические труды по грамматике английского языка. Это был период рождения национальных языков как литературных, языков, которые почти тысячу лет находились в тени своего схоластического собрата. При этом нельзя сказать, что латинский как язык прекратил своё развитие, он до сих пор остаётся языком Римской Католической церкви, от части медицины и права. Он продолжал развиваться, только уже в качестве языка схоластики, хотя влияние его на науку чувствовалось вплоть до XIX века.

При этом изучение национальных языков начало развиваться до этого невиданными темпами. В национальных языках стали выделяться особенности, изучение которых отличалось от языков той же группы. В Европе наравне с итальянским и французским начали изучаться немецкий и английский языки. До этого не столь популярные, при возникновении национальных государств они стали необходимым элементом общения. При этом филологи раннего нового времени сразу же заметили проникновение латинизмов и элементов и слов французского языка в английский и немецкий языки. Обучение языку больше не велось в грамматических школах, точнее их эффективность и методы обучения в них через простое заучивание звукового ряда была поставлена под большое сомнение.

Образовательные центры из монастырей и обителей после Реформации переместились в протестантских странах в университеты и гимназии. Там филология вписывается в тривиум и квадривиум, хотя в продвинутых университетах филология вошла в перечень гуманитарных наук, которые изучали её ещё в середине XIII века. Изучение языков происходит как и в первые десятилетия становления филологии: через триумвират – грамматика, фонетика и словообразование, которые открывали ключ не только к вербальным навыкам, но и к навыкам «благозвучной речи и правильного словосложения». Можно сказать, что именно в Раннее Новое Время и появляется блоковая система изучения иностранных языков, когда материал слушателям за академический час подаётся порционно, смешивая уже пройденный и новый. Причём пропорция устанавливается преподавателем индивидуально, соответственно способностям слушателей и их восприимчивости к новой информации. Стоит заметить, что именно в этот период времени филологи начинают работать с выборками, а именно с большими аудиториями учащихся, где проще проследить многие закономерности усвоения знаний

и долгосрочной памяти, нежели в маленьких аудиториях грамматических школ или монастырских курсов. Учёные тех лет поняли, что, чем с большей массой испытуемых они могут работать, тем больше социально-антропологических, культурологических, лингвистических и педагогических особенностей они смогут установить. Так как эти особенности связаны и напрямую влияют на успеваемость учащихся, их исследование способствовало становлению методологии образования как самостоятельной науки, выделившейся из статистики и нумерологии в XVII веке. Можно сказать, что в процессе развития филологии она прошла достаточно большой путь от грамматических школ, до университетских студий, где было возможно проследить развитие и становление языка.

Развитие языка шло в ногу с развитием литературы и научной мысли на родном языке. К середине XVIII века сложились филологические европейские школы, которые по-разному подходили к проблематике развития национальных языков. К этому моменту особую роль - как пособия - стала играть так называемая «Грамматика Пор-Рояль», хотя она была составлена несколько раньше; истинная её значимость смогли оценить в XVIII веке.

Список литературы

1. Даниленко В.П. Общее языкознание и история языковедения: курс лекций. М.: Наука, 270с.
2. Ольховиков Б.А. Общая теория языка. Античность – XX век. М.: Академия, 2007. 303 с.
3. Подласый И.П. Педагогика: в 2 т. М.: Владос, 1999. 800 с.
5. Рождественский Ю.В., Блинов А.В. Введение в языкознание. М.: Академия, 2005. 331 с.
6. Реформаторский А.А. Введение в языковедение. М.: Просвещение, 1967. 543 с.
7. Суслов И.П. История языкознания. М.: АСТ, 2006. 295 с.
8. Хёйзинга Йохан Осень Средневековья. Изд-во Ивана Лимбаха. 2011. 760 с.
9. Шафф Филипп, Шафф Девид. История христианской церкви. Т. 6. Средневековое христианство. 1294-1517 гг. Р.Х. Изд.-во: Библия для всех, 2011. 576 с.
10. Шафф Филипп, Шафф Девид. История христианской церкви. Т. 7. Современное христианство. Реформация в Германии. Изд-во: Библия для всех, 2019 . 464 с.

*Ранних Виктор Николаевич, канд. пед. наук, проф., vik_nik_r@rambler.ru,
Россия, Тула, Тульский государственный университет,*

Комаров Денис Сергеевич, аспирант. Denkom87@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

*STUDIES OF FOREIGN LANGUAGES IN WESTERN EUROPE IN MIDDLE AGES
AND EARLY MODERN TIME*

D.S. Komarov, V.N. Rannikh

Took place an analysis basic educational principals of foreign languages in European Middle Ages throughout widely known Latin. Man said about most known schools and tutors. Marked most important points of their educational practice and results.

Key words: Latin language, Middle Ages, Scholastically studies, grammar, philology.

Rannih Viktor Nikolaevich, candidate of pedagogical sciences, professor, vik_nik_r@rambler.ru, Russia, Tula, Tula State University,

Komarov Denis Sergeevich, post graduate, Denkom87@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University.

УДК 378.147.34

**ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ И НАУЧНЫХ
ЦЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СМАРТ-ОБРАЗОВАНИЯ**

З.И. Коннова, О.Д. Гладкова

Рассматриваются вопросы иноязычной подготовки обучающихся на этапе аспирантуры и развития у них иноязычной академической компетенции в эпоху смарт-образования. Авторами рассматривается сущностная характеристика смарт-образования, описывается специфика развития иноязычных компетенций для академических и научных целей в рамках смарт-образования, выделяются преимущества смарт-образования при обучении иностранному языку для академических и научных целей, подчеркивается целесообразность применения смарт-технологий при развитии академической иноязычной компетенции аспирантов.

Ключевые слова: смарт-общество, смарт-образование, академическая иноязычная подготовка аспирантов, иностранный язык для академических и научных целей.

Введение

Вступление России в общеевропейское научное и образовательное пространство настоятельно требует высокого уровня развития лингвистического образования для осуществления коммуникации в различных областях научно-исследовательской и профессиональной деятельности выпускников вузов. Основой успешной коммуникации является академическая иноязычная компетенция, под которой, в частности, понимают практическое владение иностранным языком для

научно-исследовательских и профессиональных целей, т.е. осуществление научно-исследовательской и профессионально ориентированной коммуникации между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими свой собственный языковой код, конвенции профессионального поведения, ценностные установки, обычаи и традиции [5; 7; 8; 9; 14].

Очевидно, что востребованность знания иностранных языков в мире огромна, если учесть стремление цивилизованных стран к конвергенции, построению надежных научных и экономических связей, открытости, взаимопониманию. В этой связи основной целью обучения иностранным языкам для академических и научных целей принято считать формирование способности и готовности к исследовательскому и/или научноориентированному межкультурному взаимодействию. В *смарт-эпоху*, когда кардинально меняются способы общения в научно-исследовательской, экономической, политической, финансовой, культурной сферах, а именно: от непосредственного общения к взаимодействию и принятию решений через теле- и интернет-коммуникации – владение иностранными языками становится жизненно важным. И в нашей стране, несмотря на имеющиеся экономические и общественно-политические сложности, наметились серьезные положительные сдвиги в деле обучения иностранным языкам для академических и научных целей.

Сущностная характеристика смарт-образования

В настоящее время при подготовке кадров высшей квалификации как в Российском, так и в зарубежном образовании лингвистическое образование выстраивается с учетом специфики ведения образовательного процесса в *смарт-обществе*. Такое общество является «более продвинутой версией» общества информационного типа, причем с явным выходом *мгновенности и общедоступности знания* на первый план. В смарт-обществе наиболее эффективен тот, кто, обладая наиболее релевантными и гибкими знаниями, создаст наиболее наукоемкое и технологичное производство [1; 2; 3; 12; 13]. Смарт-общество невозможно без *смарт-образования*, т.е. без самоуправляемого, мотивированного, гибкого, технологичного образования, в основе которого лежат самоуправляемые, мотивированные, гибкие, обогащенные всевозможными (в том числе и иноязычными) ресурсами и технологичными методами обучения. На этом этапе образование становится неотъемлемой частью международной мобильности, в том числе и в научно-исследовательском плане, жизни и экономике в целом.

Предпосылками появления смарт-образования являются: 1) развитие цифровых технологий и их общедоступность; 2) потребность в неформальном объединении образовательных учреждений (а также отдельно взятых педагогов и педагогических сообществ) для осуществления совместной образовательной деятельности в Интернете на базе общих стандартов, соглашений и технологий; 3) развитие открытых и

закрытых инноваций. Таким образом, в контексте современного иноязычного образования для академических и научных целей в лингвистическом вузе *смарт-образование* – это умное, гибкое, высокотехнологичное иноязычное обучение в интерактивной образовательной среде с помощью иноязычного аутентичного контента со всего мира, находящегося в свободном доступе. Ключ к пониманию смарт-образования – широкая доступность знаний.

Развитие иноязычных компетенций для академических и научных целей в рамках смарт-образования

Каким же образом широкая доступность знаний, характерная для смарт-образования, может способствовать развитию академической иноязычной коммуникации при подготовке кадров высшей квалификации? Мы полагаем, что когнитивная деятельность при изучении иностранного языка на этапе аспирантуры – это вид умственной деятельности, обеспечивающий рациональную организацию иноязычной коммуникации в процессе решения аспирантом своих академических и научно-исследовательских задач. Нами было выявлено, что основу такого мышления составляет совокупность действий, которую необходимо целенаправленно формировать у аспирантов. Особенно актуальной на данном этапе является система функционирования аналитического аппарата обучаемых при решении научно-исследовательских задач с помощью иноязычного общения для академических и научных целей. О том, какие задачи, связанные с иностранным языком, решает в ходе своей научно-исследовательской деятельности аспирант, говорят сводные результаты проведенного нами опроса о видах иноязычных материалов, к которым он обращается (таблица).

Виды иноязычных материалов, к которым обращается аспирант

Иноязычный материал	Показатели, в %
1. Открытые справочные интернет-ресурсы	75,2
2. Медиаканалы	72,6
3. Научные периодические издания (онлайн)	68,9
4. Открытые интернет-курсы ведущих университетов мира	52,4
5. Научные периодические издания (печатные)	35,4
6. Диссертации, монографии и рефераты (онлайн-библиотеки и базы данных)	33,4
7. Описание новых технологий (онлайн-библиотеки и базы данных)	33,0
8. Научная и научно-техническая документация (онлайн-библиотеки и базы данных)	27,4
9. Научная и иная корреспонденция (e-mail, системы мгновенного обмена сообщениями)	13,4
10. Реклама (в том числе, онлайн)	11,8
11. Патенты (онлайн-библиотеки и базы данных)	8,13

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что аспиранту в процессе научно-исследовательской деятельности приходится сталкиваться с разными видами иноязычной коммуникации, однако большая часть этой коммуникации реализуется по цифровым, телекоммуникационным, медиа, онлайн и иным информационным каналам, характерным для общества «смарт» типа. Речевая иноязычная деятельность обучающихся по результатам исследований выглядит примерно таким образом:

- общение на уровне научно-исследовательской и профессиональной коммуникации – 67,8 %;

- выступления с научными докладами на конференциях различного уровня – 13,8 %;

- общение на бытовом уровне – 10,2 %;

- участие в групповых занятиях, круглых столах, дискуссиях – 8,2 %.

Главной сферой коммуникации является научно-исследовательская и профессиональная сферы. Чаще всего аспирант как в России, так и за рубежом обращается к следующей тематике: научно-исследовательское взаимодействие, производственные встречи, знакомства, представления, обмен опытом, научно-исследовательские и деловые контакты (заключение договоров, соглашений, брифинги, презентации и т.п.), экономические профессиональные потребности; неофициальная бытовая среда общения – около 10,2 %.

В этой связи нельзя не согласиться с мнением научного руководителя Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ), президента Международного консорциума «Электронный университет», д-ра экон. наук, проф. В.П. Тихомирова о том, что: «Классическое образование с его ориентацией на книги способно давать ничтожно малый объем знаний по сравнению с тем, что сегодня размещено на интернет-ресурсах и мультимедиа каналах. Значительная часть контента, в том числе образовательного, расположенного на веб-ресурсах, вообще никогда не попадет в книги. Опираясь только на твердые копии, преподаватель обкрадывает себя и обучающегося. Сохранение системы образования, ориентированной на книги, стагнирует общество менее чем за десятилетие. “Smart education” (смарт-образование) позволит создать условия синхронизированной доставки знаний: то, что вчера было на сайте, сегодня – в учебном материале. Смарт-образование – это объединение обучающихся, преподавателей и знаний со всего мира. На мой взгляд, именно в этом залог развития интеллектуального потенциала России» [4].

По мнению В.Г. Майорова, в современном российском иноязычном образовании приоритетным источником знания для аспиранта уже становятся смарт-технологии (интернет, Интернет-курсы, вебинары, Web 2.0, «дополненная реальность» и т.п.). Эти технологии являются

лично-ориентированными и направлены на создание новых знаний. Процесс преподавания в таких условиях предполагает движение знаниевых объектов в любых направлениях от студента к преподавателю и обратно, от обучающегося к обучающемуся и т.д. Знание достигает глобальности, мгновенной доступности и высокотехнологичности практически повсеместно [10].

Преимущества смарт-образования при обучении иностранному языку для академических и научных целей

Проведенное нами изучение онлайн-ресурсов показало, что уже сейчас в Интернете существует множество порталов для аспирантов, бесплатно предлагающих учебные материалы на иностранных языках, интернет-курсы от ведущих образовательных учреждений и преподавателей, например, ‘Coursera’, ‘miks’, характеризующихся более 8000 часами контента и более 60 млн скачиваний. Все это свидетельствует о демократизации образования и развитии аутсорсинга (от англ. ‘outsourcing’ – использование внешних источников) посредством передачи некоторых курсов в интернет-среду. Таким образом, мы приходим к пониманию того, что университеты уже не ограничивают себя физическими рамками инфраструктуры. Налицо гибкий подход, позволяющий молодым исследователям самим выбирать время и место учебы. В смарт-обществе важно постоянно получать новые знания благодаря расширению информационной инфраструктуры.

Следует отметить, что смарт-образование обладает определенными характеристиками. По мнению Б.Б. Славина, А.Г. Шалковского и И.У. Ямалова [13], к ним относятся:

- Непрерывность: школа – вуз – дополнительное образование – профессиональная переподготовка – курсы и тренинги – корпоративное обучение – среда, т.е. обучение в течение всей жизни (‘Long Life Learning’).
- Использование информационных и коммуникационных технологий: электронные программы и учебно-методические пособия, медиаресурсы, мультимедийные учебники, симуляторы, «смешанное» образование (‘Blended Learning’) и т.п.
- Самообучение: интерактивные программы, сайты, приложения и т.п.
- Массовость и индивидуальность: образовательные сайты и образовательные среды с персональным трекингом, «перевернутое» обучение (‘Flipped Learning’) и т.п.
- Дистанционность и глобальность: Болонский процесс, дистанционные курсы, привлекательный и «кричащий» контент.
- Сетевые методы: профессиональные и социальные сети, технологии коллективного разума и т.п.

Целесообразность применения смарт-технологий при развитии академической иноязычной компетенции аспирантов

Затрагивая вопрос о лингвистическом образовании для академических и научных целей в неязыковом вузе, стоит отметить, что с каждым годом в системе преподавания иностранного языка появляется все больше разновидностей форм, методов, инструментов и технологий, в том числе дистанционного обучения с применением инновационных технологий. Они представляют собой не только отдельно взятые технические средства или системы передачи и обмена информацией, с помощью которых осуществляется учебный процесс, но и целостную систему методов обучения, направленных на развитие научно-исследовательской иноязычной компетенции аспирантов.

При обучении иностранному языку для академических и научных целей необходимо учитывать специфические особенности этой учебной дисциплины. Так как специфической особенностью овладения иностранным языком является, по мнению Б.В. Беляева, его двойственность (с одной стороны – изучение лингвистической структуры, с другой – развитие речи) [6], встает вопрос о поиске оптимальных форм и методов обучения с учетом психологических факторов развития речи и сознательного овладения лингвистическими структурами. Поскольку, согласно И.А. Зимней, «язык есть средство коммуникации, общения, а речь есть способ этой коммуникации» [8], то овладение этими коммуникативными средствами возможно только при создании специальных коммуникативных проблемных учебных ситуаций.

В подтверждение вышесказанному обратимся к мнению Н.Б. Назаровой, считающей, что «применение новейших смарт-технологий (вебинаров, блогов, видео- и аудиоподкастов и т.п. в асинхронном и онлайн режимах в процессе обучения иностранным языкам как раз и позволяют моделировать такие ситуации) все больше дополняют традиционные методы обучения, помогают формированию коммуникативного ядра или основополагающих навыков иноязычного общения от осознания возможности выразить мысль на другом языке до навыков и умений самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач, повышают мотивацию аспирантов к обучению, заставляют по-новому взглянуть на изучаемые предметы, раскрывая, таким образом, их научно-исследовательский, интеллектуальный и творческий потенциал» [11].

Выводы

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что преимущества смарт-образования очевидны как для аспирантов/соискателей (свобода выбора времени и места обучения; возможность свободно и мгновенно получать новые знания благодаря расширению информационной инфраструктуры), так и для преподавателей (возможность лучше оценивать качество

образования; улучшенные каналы обмена информацией; мотивация; возможность делиться контентом). На наш взгляд, смарт-учебный процесс обязательно должен быть организован на основе использования инноваций и Интернета; он должен давать возможность приобретения научно-исследовательских компетенций (в том числе и иноязычных) на основе системного многомерного видения и изучения дисциплин, с учетом их многоаспектности, междисциплинарных связей и непрерывного обновления.

Суммируя вышесказанное, следует отметить, что в связи с внедрением новых форм и технологий организации образовательного процесса, к сожалению, возникает ряд трудностей, с которыми сталкивается преподаватель иностранного языка для академических и научных целей в вузе, а именно:

- Расширение функционала преподавателя иностранного языка и необходимость непрерывного повышения квалификации.
- Появление новых реалий, новых образовательных документов, УМКД нового поколения, новых экзаменов и т.д. и необходимость не только знакомства с ними, но иногда и перестройки всей работы с учетом их специфики.
- Появление нового типа обучающихся и разработка иных форм и технологий обучения с учетом их индивидуальных психолого-педагогических характеристик, интересов и потребностей.
- Работа в информационной среде, требующая от преподавателя вуза новых знаний и умений.
- Недостаточное оснащение современным оборудованием лингво-компьютерной лаборатории (интернет-класса).
- Выход за пределы нормативной деятельности: работа в инновационной среде, требующая от ППС глубоких знаний по предмету, исследовательских и творческих умений и навыков.

Решению ряда данных проблем будет способствовать постоянное совершенствование профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка в эпоху смарт-образования, учеба на курсах повышения квалификации, участие в профессиональных сообществах и самообразование.

Список литературы

1. Fiedler, Sebastian., Våljataga, Terje (2011). Personal learning environments: concept or technology? // International Journal of Virtual and Personal Learning Environments 2(4). P. 1-11.
2. Robinson Rhonda, Molenda, Michael; Rezabek, Landra. “Facilitating Learning” (PDF) // Association for Educational Communications and Technology. Retrieved 18 March 2016.

3. Selwyn N. (2011) *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Continuum International Publishing Group.
4. Smart education – новая философия образования // Ваш партнер-консультант. 2010(9366). №50.
5. Безукладников К.Э., Рубина Н.С. Формирование лингводидактических компетенций в инновационной развивающей среде // Педагог. образование и наука. 2011. № 6. С. 95-98.
6. Беляев Б.В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. М., 1965.
7. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. М.: Высш. шк. 1991. 207с.
8. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
9. Коннова З.И. *Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дис. ... док. пед. наук*. Тула, 2003. 355 с.
10. Майоров В.Г. *Smart-цивилизация: тенденция и риски развития* [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.smolmes.ru/component/docman/doc_download/58-smart (дата обращения: 15.10.2016).
11. Назарова Н.Б. *Использование Smart-технологий при изучении иностранных языков // Роль бизнеса в трансформации Российского общества*, 2012.
12. Нестеров А.В. *О непрерывном профессиональном образовании // Компетентность*. 2012. № 2 (93).
13. Славин Б.Б., Ямалов И.У. *Создание инфраструктуры SMART-региона на основе развития информационных технологий и электронного образования // БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА: Междисциплинар. науч.-практ. журн. НИУ ВШЭ*. 2013. №3 (25). С. 72-79.
14. Халеева И.И., Ирисханова О.К., Томская М.В., Маслова Л.Н., Семина И.А., Мотро Ю.Б., Дайнеко П.М., Мартыанова С.С., Цветкова К.А. *Дискурс как социальная деятельность: проблемы институциональной коммуникации: Коллективная монография / под ред. И.И. Халеевой*. М.: РЕМА, 2010. (Вестник МГЛУ Вып. 18 (579), Сер. «Языкознание»).

Коннова Зоя Ивановна, д-р. пед. наук, проф., зав. кафедрой иностранных языков, konnova71z@gmail.com, Россия, Тула, Тульский государственный университет,

Гладкова Ольга Дмитриевна, канд. пед. наук, доц. кафедры иностранных языков, glad9246@yahoo.com, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

DIDACTIC CHARACTER OF TEACHING 'FOREIGN LANGUAGES FOR ACADEMIC PURPOSES' TO POSTGRADUATES IN SMART-EDUCATION

Z.I. Konnova, O.D. Gladkova

The paper is concerned with the issues of teaching 'Foreign Languages for Academic Purposes' to post-graduate students in smart-education. The authors review the specific nature of smart-education, describe the character of developing post-graduate students' academic foreign language proficiency by means of smart-education, define the advantages of smart-education in academic language learning in comparison with the traditional one, and emphasize the reasonability of smart teaching technologies used for developing post-graduate students' academic foreign language proficiency.

Key words: smart-society, smart-education, teaching 'Foreign Languages for Academic Purposes' to post-graduate students, post-graduate students, Foreign Languages for Academic Purposes.

Konnova Zoya Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of foreign languages department, konnova71z@gmail.com, Russia, Tula, Tula State University,

Gladkova Olga Dmitrievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor at foreign languages department, glad9246@yahoo.com, Russia, Tula, Tula State University.

УДК 378.23:12

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Г.Е. Котькова, О.С. Коркина

Раасматривается проблема обеспечения эффективности формирования педагогической культуры воспитателя в непрерывной системе повышения квалификации в межкурсовый период через тьюторское сопровождение, который играет роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности педагогов.

Ключевые слова: тьютор, педагогическая культура, педагог-воспитатель.

Современный этап модернизации системы образования Российской Федерации в целом и дошкольного образования как первого уровня общего образования ставит несколько иные образовательные задачи взаимодействия субъектов образовательного процесса, выражающиеся в содействии и сотрудничестве обучающегося и педагога.

Подтверждение этой точки зрения можно найти в ряде нормативных документов, разработанных и утвержденных Правительством Российской Федерации в последние годы: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», «Стратегия

инновационного развития РФ до 2020 года», «Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы», «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» и другие.

Аналитическое изучение документов выявило, что современный педагог, традиционно обладая монополией на передачу и интерпретацию знаний, не соответствует новой реальности. Изменение его роли в системе дошкольного образования обусловлено действием одного из ведущих подходов системы: личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия субъектов образовательного процесса [1]. Формируется новый образ педагога – воспитателя как субъекта образовательных отношений, субъекта личностной самоактуализации, самоорганизации и самореализации, специалиста, способного к углубленному проникновению в сущность современных инновационных образовательных технологий.

Новый тип педагога предполагает и иную модель повышения квалификации, которую С.Г. Вершловский называет инновационной, поскольку она «становится способом жизнедеятельности, способствующим развитию профессиональной компетентности и общей культуры специалиста на протяжении всей его жизни.»[2, с.25]. Мы также считаем, что традиционная модель обучения, в рамках которой «обучающийся педагог рассматривается как программируемый элемент образовательной системы, не имеющий свободы выбора, реальных возможностей самореализации» [2, с. 20], не отвечает потребностям времени. В этой связи в научных кругах продолжается поиск инновационных механизмов повышения профессиональной квалификации педагога.

Специалисты считают, что реальным фундаментом формирования нового образа педагога-воспитателя дошкольной образовательной организации является его высокая профессиональная квалификация «обеспечивающая возможность осознать значимость своей деятельности, стимулирующая формирование интегрированных социокультурных, интеллектуальных, нравственных качеств, степень развитости которых входит в профессиональную культуру всех специалистов, работающих в системе «человек-человек» [5].

Поддерживая мнение А.А. Майер и Л.Г. Богословец, что высокая профессиональная квалификация обеспечивает воспитателю ощущение профессиональной успешности, мы рассматриваем успешность педагога-воспитателя дошкольной образовательной организации в проблемном поле формирования его профессионально-педагогической культуры [10].

Анализ научной литературы (Н.Н. Бояринцева, Е.И. Казакова, Г.Е. Котькова, С.Н. Митина, П.И. Третьякова и др.) и существующих современных педагогических практик дает нам основание сделать заключение, что наиболее эффективным способом и *системным условием* формирования педагогической культуры воспитателя является

«сопровождение» данного процесса. «Востребованность педагогического сопровождения как части непрерывного образования объясняется его стратегической направленностью на обеспечение жизненного успеха личности ...» [9].

В качестве методологической основы сопровождения исследователи называют системно-ориентационный подход, в соответствии с которым развитие рассматривается как выбор и овладение субъектом развития теми или иными инновациями. Одним из основных положений системно-ориентационного подхода является опора на внутренние ресурсы развития личности, на право самостоятельно осуществлять выбор и нести ответственность за него. Однако для того, чтобы субъект обучения использовал право свободного выбора, его следует научить выбирать, оказать помощь в анализе и понимании сути сложившейся проблемной ситуации, разработать план решения и предпринять первые шаги к его осуществлению. Учитывая вышесказанное, Е.И. Казакова предлагает под сопровождением понимать «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [3].

Ряд исследователей (В.А. Айрапетова, Е.А. Александрова, Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Г.Е. Котькова и др.) отмечают разноплановый характер процесса сопровождения. Большинство авторов сходятся на том, что, изменив траекторию сопровождения, можно получить разные его *виды*: педагогическое, методическое, информационное, научно-методическое, информационно-методическое, консультационное, тьюторское, комплексное и др.

Мы поддерживаем мнение, что одним из ключевых субъектов, обеспечивающих эффективность формирования педагогической культуры воспитателя в непрерывной системе повышения квалификации в межкурсовой период, выступает тьютор – особого типа специалист, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности педагогов [7].

Необходимость возникновения новой позиции (тьюторской) в системе повышения квалификации задается, с одной стороны, изменениями, происходящими в образовании, с другой – индивидуализацией образования, которая предполагает создание реальных условий для выхода каждого субъекта «в процесс образования как в процесс управления своей собственной образовательной траекторией» [7].

Мы разделяем взгляд А. Сухановой и А.Г. Чернявской на тьюторское сопровождение педагога в системе дополнительного образования как особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и переходах по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для его осуществления и осмысления.

Вместе с тем, несмотря на довольно глубокое исследование и разработку теоретических основ технологии тьюторского сопровождения педагогов, ещё недостаточно четко определена позиция тьюторского сопровождения как системного условия формирования педагогической культуры воспитателя сельской дошкольной образовательной организации. В словарях мы находим, что тьютор - «педагог-наставник», а значение этого слова (лат. *tueor* – заботиться, оберегать) связано с понятиями «защитник», «покровитель», «страж».

Д.В. Абашева выделяет следующие специфические черты личности тьютора: «Специалист любого ранга должен быть профессионалом, компетентным в своей области знаний, но тьютору необходимо обладать и широтой мышления, взглядов, чтобы быть привлекательным для учителей разных специальностей, и подлинно гуманной личностью, ядро которой составляют целостные представления о мире, человеке, собственном «Я». Для тьютора важна коммуникабельность, стержневой характеристикой которой является толерантность (умение принять другое, других); тьютору важно быть любознательным, стремиться быть искренне заинтересованным делом и коллегами-педагогами, их проблемами и поисками. Он должен быть спокоен, не входить в конфликтные ситуации, а если такое все же случилось, с достоинством выходить из них, уметь работать в команде и в то же время брать ответственность на себя. [7].

Опираясь на учение Т.А Зятминой (в контексте тьюторского сопровождения воспитателя), мы определили основные стратегические направления поэтапной совместной деятельности тьютора и сопровождаемого воспитателя в реализации данной технологии.

1. Выявление проблемы, выбранной воспитателем сельского детского сада для самостоятельного изучения и последующей реализации в организованном им образовательном процессе, а также аналитическое осмысление тьютором причин выбора «сопровождаемым» воспитателем именно этой проблемы.

2. Контакты тьютора и воспитателя по определению оптимальных путей решения данной проблемы в долгосрочной перспективе под патронатом со стороны «сопровождаемого» воспитателя, разработка индивидуальной образовательной программы (ИОП).

3. Разработка «сопровождаемым» воспитателем, при активной координации со стороны тьютора, плана решения намеченной к изучению проблемы.

4. Комплексное взаимодействие тьютора и «сопровождаемого» воспитателя в ходе реализации плана в форме активной позиции со стороны воспитателя и содействия в активизации данной позиции со стороны тьютора-наставника.

Для каждого этапа деятельности тьютора характерны специфические виды профессиональной деятельности, которые он осуществляет в

соответствии с определенной областью профессиональной деятельности (таблица).

Виды профессиональной деятельности тьютора при сопровождении педагога сельского детского сада (по С.В. Кривых, Н.Н. Кузиной)

Область деятельности	Содержание деятельности
Педагогическая	<ul style="list-style-type: none"> • Изучение, диагностика индивидуальных возможностей, потребностей и достижений педагога – воспитателя; • организация образовательного процесса; • организация взаимодействия, координация взаимодействия «сопровождаемого» воспитателя и тьютора с коллегами, родителями, взаимодействие с социальными партнерами с целью максимально возможного ресурсного обеспечения разработки и реализации «сопровождаемым» воспитателем ИОП; • использование имеющихся возможностей обогащающей образовательной среды и проектирование новых условий, ресурсов, в том числе информационных, для обеспечения качества разработки и реализации «сопровождаемым» ИОП; • осуществление непрерывного профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры «сопровождаемого» воспитателя.
Научно-исследовательская	<ul style="list-style-type: none"> • Анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере дошкольного и профессионального образования; • проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования; • организация взаимодействия «сопровождаемого» с коллегами, и социальными партнерами; • использование имеющихся возможностей образовательной среды, проектирование и создание новых условий ее обогащения; • осуществление профессионального и личностного самообразования, проектирование и реализация индивидуальной программы профессионального развития как частного случая ИОП.
Управленческая	<ul style="list-style-type: none"> • Изучение состояния и потенциала управляемой системы и ее макро - и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа; • исследование, проектирование, организация и оценка реализации управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы; • организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных управленческих задач; • использование имеющихся возможностей окружения управляемой системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления.

Область деятельности	Содержание деятельности
Проективная	<ul style="list-style-type: none"> • Проектирование, создание, поддержание обогащающей образовательной среды; • проектирование и реализация сопровождения и поддержки проектирования и реализации «сопровождаемым» ИОП; • проектирование совместно с «сопровождаемым» нового содержания образования под индивидуальные образовательные запросы, возможности и потребности «сопровождаемых», в том числе через проектирование содержания дисциплин, а также форм и методов контроля и различных видов контрольно-измерительных материалов.
Методическая	<ul style="list-style-type: none"> • Изучение и анализ профессиональных и образовательных потребностей и возможностей «сопровождаемых» и методическое сопровождение проектирования и реализации ими на основе полученных результатов индивидуальных программ профессионального развития, проектирование и реализация маршрутов индивидуального методического сопровождения; • исследование, проектирование, организация и оценка результатов реализации индивидуального методического сопровождения с использованием инновационных технологий; • организация и координация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных научно-методических задач проектирования и реализации ИОП; • использование имеющихся возможностей образовательной и социальной среды и проектирование новых обогащающих личностный и профессиональный опыт.

Как видим, при сопровождении построения профессионального образования педагога–воспитателя деятельность тьютора предполагает поддержку в работе по выявлению проблем педагогической практики воспитателя и его личностного потенциала. Необходима помощь в составлении и реализации индивидуальной образовательной программы, содействие в организации и координации взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, «подсказки» в поиске новых социальных партнеров при решении актуальных научно-методических задач проектирования и реализации ИОП.

Принимаем во внимание виды профессиональной деятельности тьютора при сопровождении педагога-воспитателя сельского детского сада, основываясь на исследовании Г.А. Игнатъевой [6]. Предпримем попытку определить ключевые *функции тьюторского сопровождения* процесса формирования педагогической культуры воспитателя сельской дошкольной образовательной организации:

- информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, разработки и реализации ИОП «сопровождаемого» педагога-воспитателя сельского детского сада;
- содействие в проектировании и самопроектировании «сопровождаемым» воспитателем сценариев собственного образования по выбранной им проблеме;
- помощь в диагностике образовательных потребностей, возможностей и перспектив образования «сопровождаемого» воспитателя;
- содействие в антропологическом развитии «сопровождаемого» воспитателя с целью успешной реализации ИОП, в том числе через тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития;
- помощь в реализации технологий формирования тьюторской аутокомпетентности и самокомпетентности;
- консультирование «сопровождаемого» воспитателя по проблемам образования, разработки и реализации ИОП;
- обсуждение с «сопровождаемым» воспитателем альтернативных сценариев образовательной деятельности;
- организация рефлексии;
- следование рядом в тренингах самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности «сопровождаемого» воспитателя.

Грамотная реализация тьютором основных функций технологии сопровождения создаст условия для решения им одной из главных задач сопровождения: научить педагога-воспитателя самостоятельно преодолевать трудности, ответственно относиться к своему самообразованию и саморазвитию в межкурсовой период. Тем самым тьюторское сопровождение обеспечит воспитателю возможность стать полноценным субъектом образовательных отношений в социокультурном пространстве села и сформировать устойчивую профессиональную позицию.

Таким образом, гарантом достижения поставленной тьютором цели выступает методически грамотно разработанная технология сопровождения процесса формирования педагогической культуры воспитателя сельского детского сада в межкурсовой период.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2014 г. №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Вершловский С.Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию // Андрагогика постдипломного

педагогического образования: научно-методическое пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб.: СПБАППО, 2007. С. 6-33.

3. Абашева Д.В. Систематизирующая роль тьютора в разработке модели проекта «Переподготовка учителей-гуманитариев» // Гуманизация образования в межпредметном взаимодействии. Чебоксары, 1998. С.113-116.

4. Затымина Т.А. Тьюторское сопровождение на курсах повышения квалификации // Дополнительное профессиональное образование. 2006. № 5. С. 28-34

5. Зимняя И.А. О модели преемственности поэтапных требований к развитию общей культуры личности в системе непрерывного образования / Седьмой Симпозиум «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика». Кн. первая. М.: Исследователь. центр пробл. качества подготовки специалистов, 1999. С. 24-31.

6. Игнатьева Г.А. Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: автореф. дис.... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2006. 40 с.

7. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1-4. М.: Пед. ун. «Первое сентября», 2010. С. 8.

8. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. СПб.: Ин. специал. педагогики и психологии, 2000. 108 с.

9. Котькова Г.Е. Комплексное сопровождения развития личности в системе непрерывного образования: вопросы теории и практики. // Сб. материалов науч.- практ. конф. Орел, 2012. С.15-20.

10. Маейр А.А., Богословец Л.Г. Сопровождение профессиональной успешности педагога: метод. пособие. М.: ООО «ТЦ Сфера», 2012. 128 с.

Котькова Г.Е., д-р пед. наук, проф., kotkova@mail.ru, Россия, Орел, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,

Коркина О.С., соискатель, korkina@mail.ru, Россия, Орел, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

*TYUTOR SUPPORT FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE OF THE PRESENTER
OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION*

G.E. Kotkova, O.S. Korkina

The problem of ensuring the effectiveness of the formation of a teacher's pedagogical culture in the continuous system of professional development in the intercourse period through tutorial support is being considered, which plays the role of a consultant, mentor, and organizer of the independent activity of teachers.

Key words: tutor, pedagogical culture, teacher-educator.

Kotikova G. E., doctor of pedagogical sciences, professor, kotkova@mail.ru, Russia, Orel, FEDERAL State budget institution "Orel state University named after I. S. Turgenev",

Korkina O. S., applicant, korkina@mail.ru, Russia, Orel, FEDERAL state budget institution "Orel State University named after I. S. Turgenev".

УДК 378.09-16

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ С.Т. ШАЦКОГО, В.Н. СОРОКА-РОСИНСКОГО, А.С. МАКАРЕНКО

Л.Н. Кулешова, В.С. Агапов

Приводится анализ научного наследия знаменитых ученых-педагогов С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко в области теории и практики воспитания.

Ключевые слова: воспитательная система, воспитание, социальная педагогика, педагогика.

В современных исследованиях предпринимаются попытки объяснить механизм формирования ценностных приоритетов воспитания в XX веке. Определенная аксиологическая «вневременность» гуманистических концепций воспитания была обусловлена их известной отстраненностью от кардинальной переориентации на приоритеты классового воспитания, в соответствии с новыми идеологическими нормами российского общества.

Специфической особенностью образовательной практики советского периода была чрезмерная переоценка значимости опыта отдельных школ и учителей. В связи с этим высказывается мнение, что признание роли воспитательных систем С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко и других педагогов должно сочетаться с пониманием того, что это были исключения, не дающие основания для идеализации образовательной практики советского периода.

В послереволюционные годы, в условиях гражданской войны, экономической разрухи и детской беспризорности, педагогами-энтузиастами были созданы воспитательные системы: Первая опытная станция по народному образованию, организованная С.Т. Шацким; школа для беспризорных и трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф.М. Достоевского (В.Н. Сорока-Росинский); колония им. М. Горького и коммуна им. Ф.Э. Дзержинского (А.С. Макаренко); «Школа жизни» (Н.И. Попова), школа-коммуна (С.М. Ривес, Н.М. Шульман), опытная станция по борьбе с беспризорностью (О.В. Кайданова) и др.

Становлению теории воспитания способствовали труды С.Т. Шацкого. Взгляды С.Т. Шацкого на использование социализирующих

факторов в учебно-воспитательном процессе были новыми и оригинальными не только в России 20-х годов, но и в мировой образовательной практике. Ему принадлежит первенство в разработке проблем воспитания как организации жизнедеятельности детей; в исследовании влияния микросредовых условий на социализацию ребенка; в решении вопросов самоуправления школьников, в том числе лидерства в детском сообществе. Творческое наследие С.Т. Шацкого характеризуется своеобразным решением таких фундаментальных педагогических проблем, как социализация личности, методы исследования среды и ребенка, формирование школы как комплекса учреждений, реализующих преемственность и целостность в воспитании. Данные проблемы нашли отражение в сочинениях «Бодрая жизнь», «Годы исканий», в статьях и докладах.

Анализ творческого наследия С.Т. Шацкого представлен в трудах многих исследователей (Д.А. Авксентьевский, А.Н. Волконский, Р.Б. Вендровская, В.М. Кларин, Г.А. Малинин, Д.С. Мансурова, А.В. Мудрик, А.И. Пискунов, М.Г. Плохова, Л.Н. Скаткин, М.Н. Скаткин, С.Ф. Фрадкин и др.). Идеи С.Т. Шацкого находят воплощение в современных исследованиях проблем психологии личности (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.А. Петровский, К.К. Платонов, В.А. Ядов), психологии общения (А.А. Бодалев, Л.П. Буева, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов), социальной педагогики, философии социального воспитания (В.Г. Бочарова, М.Д. Виноградова, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, В.Д. Семенов и др.).

С.Т. Шацкий был убежден, что воспитание требует глубокого знания природы ребенка, приобретаемого на основе экспериментально-психологического изучения. Важнейшей целью воспитания ученый считал «проектирование» процесса развития личности, способствующее расширению пространства ее культуры, выдвигению новых, усложняющихся задач воспитания[8].

С.Т. Шацкий рассматривал знание реальной детской жизни с ее богатым содержанием как важнейшее условие решения задачи вернуть детям детство. Разделяя гуманистические взгляды Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, С. Холла, Д. Дьюи, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др., он считал, что педагогическое движение должно идти под лозунгом: «Школа для детей, а не дети для школы». С.Т. Шацкий скептически относился к попыткам представителей экспериментальной педагогики создать «принципиально новую» научную дисциплину с помощью строгих и точных методов исследования. Он считал школу лабораторией, в которой процесс воспитания сочетается с психологическим исследованием. В связи с этим наблюдения за жизнью детей дополнялись данными, полученными на основе анкетирования, бесед, сочинений. С.Т. Шацкий был уверен, что характер и направление

педагогической работы «в среде» должны определяться не запрограммированной извне деятельностью, а данными исследования микросредовых условий жизни детей.

Разделяя взгляды К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкий употреблял термин «воспитание» в широком и узком смыслах. Воспитание, осуществляемое в стенах школы, он называл «малым педагогическим процессом», а воздействие семьи, сверстников, взрослых – «большим педагогическим процессом». С.Т. Шацкий был убежден, что воспитание детей только в стенах школы обрекает усилия педагогов на неудачу, так как воспитательные действия, не поддержанные жизнью, или не будут приняты учащимися, или будут способствовать воспитанию «двуликих янусов», соглашающихся с установками педагогов на словах, но поступающих вопреки им.

В его трудах получили теоретическое обоснование и практическое воплощение идеи социальной педагогики, восходящие своими истоками к воззрениям Т. Мора, Т. Компанеллы, Р. Оуэна, Л. Локка, И. Песталоцци, И. Гербарта и других. В связи с этим необходимо отметить, что термин «социальная педагогика», предложенный А. Дистервегом в середине XIX века, активно употреблялся с начала XX века. Ряд основоположников социальной педагогики (Г. Ноль, Г. Боймер и др.) предметом ее исследования считали социальную помощь обездоленным детям и профилактику правонарушений несовершеннолетних. Принципиально иначе ее предмет определял П. Наторп, считавший, что социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. А.В. Мудрик показал, что такое понимание соответствовало социальному заказу времени и позволяло рассматривать социальную педагогику как отрасль знания о воспитании человека на протяжении всего жизненного пути. Социальная педагогика, возникшая на рубеже веков в Германии, претерпела определенную эволюцию. Как заметил А.В. Мудрик, не будучи признанной мировым педагогическим сообществом, социальная педагогика получила развитие в трудах С.Т. Шацкого и отдельных педагогов (А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич, М.Л. Пистрак, Т.Д. Фадеев) в виде идеи связи школы с жизнью и социальной средой.

С.Т. Шацкий мыслил не школу вообще, а школу в данных условиях, поэтому считал, что школа, организующая детскую жизнь, должна заняться изучением тех элементов, из которых складывается эта жизнь. Он писал о том, что мы изучаем среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму[8]. Мы сами должны изучить ту среду, в которой возникают интересующие нас явления детской жизни. Мы вовлекаемся в ознакомление с окружающими нас людьми, семьями, обществами. С.Т. Шацкий видел задачи школы в изучении организованных и неорганизованных воздействий на детей. В этой работе

школа выступала центром, направляющим и координирующим воздействия среды.

С.Т. Шацкий признан одним из первых исследователей детских сообществ. Работая с педагогически запущенными подростками, как в дореволюционный, так и в последующий периоды, он решал вопросы о том, какое влияние на детское сообщество оказывают внутренние (подражание, соперничество, господство, мода) и внешние факторы (окружающая среда, материальная культура, быт, учителя и др.). С.Т. Шацкий рассматривал школьный класс как непрерывно развивающееся сообщество, в котором ребенок должен «проникнуться сознанием» того, что он не только ученик, но и маленький гражданин, по мере своих сил и возможностей привлекающийся к большому общественному делу советского социалистического строительства.

Как признано в современных исследованиях, С.Т. Шацкий первым в России начал разработку проблем детского самоуправления. Он писал, что создание дисциплинирующей атмосферы, той дисциплины, которая поддерживается не только учителем, но и учениками, является важнейшей задачей советской школы. Выдвинув вопросы школьного самоуправления, он привлек внимание к деятельности учителя в новых условиях. По мнению С.Т. Шацкого, это ставило двойную задачу: быть организатором и в то же время исследователем жизни, в которой социальный момент имеет преимущественное значение.

Между тем, в 20-е годы в понимании взаимодействия школы и социальной среды были распространены иные точки зрения. Так, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина и другие педагоги считали, что школа как сфера организованного воспитания, целенаправленного планомерного воздействия на личность отомрет, растворится в обществе, так как воспитывать будет вся социальная среда, которая и станет школой. А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич утверждали, что личность формируется под влиянием организованных и неорганизованных воздействий социальной среды, а предмет педагогики заключается в исследовании лишь организованных воздействий школы и внешкольных детских учреждений. Неорганизованные воздействия, по их мнению, должны изучаться социологией и социальной психологией, откуда педагогика и должна черпать знания.

Главной идеей воспитательной системы С.Т. Шацкого, напротив, выступала школа как центр воспитания в социальной среде. Исследование социальной среды сотрудниками опытной станции по народному образованию, которой с 1918 по 1932 годы руководил С.Т. Шацкий, явилось первым практическим шагом социальной педагогики в России (А.У. Зеленко, М.Н. Скаткин, А.А. Меленчук, А.К. Мекотина и др.).

Первая опытная станция была уникальным учреждением в истории образования. В нее входили четырнадцать средних школ, школа-колония

«Бодрая жизнь», детские сады, читальни. Центральной задачей станции являлось исследование влияния среды на развитие ребенка, использование в воспитательной деятельности «всего ценного и позитивного в культуре среды», активное включение родителей в воспитательный процесс. Идеи об учете в воспитании экономических, социальных и культурных факторов среды являлись направляющими в научном творчестве С.Т. Шацкого. Деятельность педагогов Первой опытной станции служила доказательством высокой эффективности синтеза научных и учебно-воспитательных объединений[2]. Однако Первая опытная станция постоянно находилась под угрозой расформирования. Интерес к работам С.Т. Шацкого, вынужденного покинуть станцию в начале 30-х годов, возродился только в начале 60-х годов XX века.

Таким образом, в трудах С.Т. Шацкого, одного из первых исследователей детских сообществ, получили развитие и практическую реализацию идеи об исследовании микросредовых условий жизни детей; о познании природы ребенка; о проектировании процесса развития личности, расширении пространства ее культуры; о школе – центре воспитания в социальной среде.

Анализируя подходы известных русских педагогов к проблемам психологии воспитания, следует выделить публикации П.Ф. Каптерева и В.Н. Сорока-Росинского, в которых они получили отражение.

Творческое наследие В.Н. Сорока-Росинского еще недостаточно изучено и систематизировано, а между тем оно могло бы обогатить представления не только об отечественной педагогике, но и о педагогической психологии [1]. Наиболее известные его труды «Лекции по коллективной педагогике», «Введение в коллективную педагогику», «Школа Достоевского» длительное время оставались неизвестными. Между тем, В.Н. Сорока-Росинский был выдающимся педагогом-гуманистом, главные направления его воспитательной концепции нашли воплощение в деятельности школы для беспризорных и трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф.М. Достоевского.

В.А. Сорока-Росинский создал оригинальную воспитательную систему, изучение опыта которой сохраняет актуальность в педагогике и педагогической психологии (Р.Б. Вендровская, А.В. Губко, Л. Кабо, И.Н. Коломиец, Л.И. Путилова, Е.В. Скалва, Т.И. Яковлева и др.). Выдающийся русский педагог был убежден, что законы самоорганизации психики сложны, до конца не объяснимы категориями рассудка, в связи с этим необходимо их познание и соответствующая организация воспитания.

Уже в первой работе «Возможна ли психология как самостоятельная наука?» В.Н. Сорока-Росинский стремился критически оценить сложные методологические вопросы психологической науки – о природе психического, о предмете психологии, о теории отражения, принципе детерминизма. В статье «Психология и самовоспитание» он пришел к

выводу, что кроме педагогики должна существовать еще автогогика, наука о самовоспитании, основанная на познании собственного характера, наклонностей.

Психологические вопросы рассматривались им в единстве с запросами образовательной практики, что наиболее глубоко выражено в статье «Эмоции и культура», отражавшей исследования эмоциональной сферы человека. Интерес к психологии у В.Н. Сорока-Росинского был постоянным, он был убежден, что только на основе знания психологических особенностей ребенка возможно достижение успехов в практике воспитания и обучения. В статье «Психология в России» он писал, что научная психология в России занимала самое незавидное положение, считая необходимым изменение отношения к этой науке.

В монографическом исследовании «Путь русской национальной школы» В.Н. Сорока-Росинский рассматривал человека как предмет воспитания и обучения, отличающийся неизмеримой сложностью. В душе человека есть глубины, не измеряемые никакими самыми точными, самыми хитроумными аппаратами психологических лабораторий, не объяснимые до конца никакими категориями рассудка, непостижимые для простого и столь могучего в других областях евклидова мышления. Основные статьи В.Н. Сорока-Росинского были опубликованы к началу 20-х годов, воспринимаемых им как время воодушевленного строительства новой школы, пылкого искания новых путей, когда педагогической инициативе и творчеству раскрывались самые широкие горизонты, когда каждый, даже самый заурядный школьный работник, мог чувствовать в себе педагогического Колумба, когда наряду со всякими педчудачествами и педьюродствами осуществлялись и величайшей важности педагогические достижения.

В работе «Детский дом», открывавшей советский период в творчестве В.Н. Сорока-Росинского, представлены его воззрения на теоретические основы коллективного воспитания, рассматриваемого как социально-трудовое воспитание в детской коммуне, в которой дети и воспитатели составляют тесную группу содружественного творчества. На основе образовательной практики педагогического коллектива школы им. Ф.М. Достоевского, он сформулировал основные принципы коллективного воспитания, нашедшие отражение в статье «От принудительности к добровольчеству». В статье была доказана необходимость самостоятельности, самоуправления, соревновательности, самоактивности в детских коллективах.

Из опыта школы В.Н. Сорока-Росинский сделал ряд выводов: путь воспитания «от принудительности к добровольчеству» представляет собой ряд последовательно сменяющихся стадий развития, для каждой из которых необходимы особые, соответствующие ей методы; первая стадия предполагает требование трудовой общественной деятельности как

всеобщей трудовой повинности, внедрение в сознание воспитанников убеждения в ее неизбежности; на второй стадии образуется привычка к труду, намечается переход к коллективной ответственности; третья стадия связана с усиленным воздействием на чувство соревнования и на трудовое честолюбие, с широкой пропагандой идеи общественной деятельности и др.

Последовательно решая проблему воспитания «трудных» детей, в статье «Трудновоспитуемые» он писал о необходимости осторожно подходить к зачислению подростков в разряд умственно отсталых, учитывать, что «трудно провести черту между денормностью и супранормностью, между субнормностью и супранормностью – человеческая психика настолько богата и разнообразна, законы ее самоорганизации настолько сложны и причудливы», что необходимо специальное изучение детей и соответствующая этому организация воспитания. Как заметил В.Н. Сорока-Росинский, беспризорники, попавшие в школу им. Ф.М. Достоевского, доказывали, что они не желают быть пассивными объектами чьих-то педагогических воздействий, а хотят сами найти себе место в жизни. Позиции В.Н. Сорока-Росинского, представленные в его статье «Культурная революция и педагогические коллективы», свидетельствуют о роли личности педагога, а также о роли педагогического сообщества в воспитании человека.

Таким образом, поддерживая гуманистическую традицию прогрессивной русской педагогической мысли, В.Н. Сорока-Росинский рассматривал народность как нравственную категорию, представляющую собой слияние личных стремлений с волей народа. Основными принципами воспитания он считал религиозное воспитание в семье, воспитание на традициях устного народного творчества, демократичность образования. В трудах В.Н. Сорока-Росинского получили развитие идеи коллективного воспитания; человек рассматривается как предмет воспитания и обучения, отличающийся сложностью внутреннего мира; обсуждаются проблемы воспитания «трудных» детей, а также основы науки о самопознании, самовоспитании, самосовершенствовании.

Стремление решить задачи воспитания в условиях построения социализма имело место в естественном эксперименте, проведенном А.С. Макаренко и его последователями. В разные периоды проявлялись попытки оценить истоки гуманистического потенциала концепции воспитания личности в коллективе, разработанной А.С. Макаренко в условиях господства официальной педагогической доктрины советского общества. Его творческое наследие вызывало и вызывает массу разноречивых оценок. В 40-80-е годы XX века в исследованиях проявлялось канонизирование его идеи и опыта практической деятельности (А.Ф. Кочкина, М.И. Смирнов, Г.М. Ерицян, В.Н. Колбановский, В.М. Белоус, Т.А. Блюмин и др. В историографии

советской педагогики утвердилось признание вклада А.С. Макаренко в разработку системы воспитания, вобравшей в себя гуманистические идеи отечественной науки, выдвинутые К.Д. Ушинским, Н.И. Пироговым, Н.А. Добролюбовым, Н.Г. Чернышевским и др.

В современных психолого-педагогических исследованиях проявляется стремление более основательно отделить то, что было привнесено идеологическими установками, от действительно глубинных идей, касающихся формирования личности (Р.Б. Вендровская, С.В. Кульневич, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.). Однако, как показывает анализ, в современных исследованиях еще отсутствует достаточно полная и объективная оценка трудов А.С. Макаренко[3].

В трудах А.С. Макаренко «Педагогическая поэма», «Книга для родителей»), «Проблемы школьного советского воспитания» получили обоснование идеи о воспитании личности в коллективе. Высоко оценивая стремление исследователей критически оценить воспитательный потенциал творческой деятельности А.С. Макаренко, мы считаем целесообразным сделать акцент прежде всего на роли его воззрений в области психологии воспитания. Считая, что психологии принадлежит будущее, А.С. Макаренко критически оценивал современную ему психологическую науку [5].

В связи с этим необходимо отметить, что в 1923 году А.С. Макаренко развивал идеи о целостном подходе к воспитаннику, преодолевавшем функционализм «ученых классификаций». Он считал, что изучение ребенка предполагает не «разложение» его на множество составных частей и построение этих частей в определенную систему, а овладение синтезом, способствующим совершенствованию личности в целом. А.С. Макаренко был «непревзойденным мастером психологического анализа. Характеристики воспитанников, их психологические портреты обнаруживают мастерство А.С. Макаренко именно в показе психологии индивида. Он выступал мастером в понимании воспитанников по «неуловимым гримасам физиономии», «мельчайшим завиткам личности», по определению тенденций их личностного развития. Педагогическое мастерство, считал он, заключается и в постановке голоса, и в управлении своим лицом. Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений, – отмечал А.С. Макаренко.

Он считал, что для правильного применения методов педагогического воздействия, вытекающих из целей воспитания, важно знание детской души, знание каждого отдельного воспитанника.

А.С. Макаренко уделял большое значение изучению качеств личности человека, связывая цели воспитания с проектируемыми

картинами характеров и индивидуальными линиями развития каждого отдельного человека.

В связи с этим наиболее ценной чертой А.С. Макаренко как психолога выступала преодоленная им пассивная созерцательность психологического изучения личности. Если честь открытия естественного эксперимента в психологии принадлежит А.Ф. Лазурскому, то А.С. Макаренко принадлежит честь широкого и гибкого применения этого активного метода в целях исследования и формирования личности человека. Его трудами открывается ряд исследований по психологии личности и ее формированию, основанных на активном вмешательстве в жизнь и деятельность человека (Л.И. Божович, Л.С. Славина, А.Г. Ковалев и др.). В атмосфере сталинского культа А.С. Макаренко выделил гуманистический принцип, который должен был определять всю систему воспитания: как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему.

Творчество А.С. Макаренко способствовало привлечению внимания исследователей к проблеме коллектива, к разработке механизмов его воспитательного воздействия на личность. Он считал главной целью формирование коллектива, обладающего определенными качествами, вытекающими из его социалистического характера. В трудах А.С. Макаренко коллектив представлен как целеустремленный комплекс личностей. Он был убежден, что там, где есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, это вопрос ответственной зависимости.

Отказываясь от рефлексологического и биогенетического подхода к воспитанию, А.С. Макаренко отверг концепцию коллектива, предложенную А.С. Залужным, в которой видел редуцирование сложного процесса воспитания к биологическим реакциям на стимулы внешней среды. Исходя из этого, А.С. Макаренко изложил главные характеристики коллектива в статье «Цели воспитания», отметив, что коллектив объединяет людей не только в общей цели и в общем труде, но и в общей организации этого труда. Общая цель, по его мнению, выступает не как случайное совпадение частных целей, а как цель всего коллектива. Коллектив рассматривался им как часть советского общества, органически связанная с другими коллективами. Советская педагогика, по его мнению, должна иметь совершенно новую логику: от коллектива к личности. Объектом советского воспитания может быть только коллектив. Только воспитывая коллектив, мы можем рассчитывать, что найдем форму его организации, при которой отдельная личность будет и наиболее дисциплинирована, и наиболее свободна, - отмечал А.С. Макаренко.

А.С. Макаренко был убежден в необходимости предъявлять бескомпромиссные требования к личности ребенка, способствуя

выполнению им определенных обязанностей перед обществом и формированию ответственности за свои поступки.. Он был убежден, что критерии нравственного и безнравственного, правильного и неправильного стали новыми, поэтому коммунистическое воспитание отличается от «нравственного» воспитания старого мира не только в перечне нравственных норм, но и в характере самого воспитательного процесса .

Отмечая, что многие положения психологии недостаточно разработаны, что психология не может в должной мере служить опорой в сложном процессе воспитания, А.С. Макаренко определял цели воспитания в практической деятельности, обозначая тот комплекс качеств личности и ту систему поведения, которые должны быть воспитаны у учащихся на этапе построения социалистического общества.

В советской педагогике мысль о том, что цели воспитания не могут быть выведены непосредственно из закономерностей детского развития, стала аксиомой. Учитывая, что воспитание руководствуется теми целями, которые на данном конкретно историческом этапе ставит общество, ученый полагал, что для того, чтобы они смогли стать руководством к практическому действию, необходима их специальная разработка, конкретизация с учетом возрастных особенностей детей и тех средств, которые способны привести на том или ином этапе развития ребенка к желаемому педагогическому результату. А.С. Макаренко указывал на неудовлетворительный характер решения вопроса о целях воспитания, впервые поставив задачу «проектировки» личности воспитываемого ребенка. Он был убежден, что цели воспитания должны быть конкретными, включающими «программу человеческой личности, человеческого характера».

Правильное решение вопросов о целях воспитания, о методах и средствах он связывал с двумя сторонами зависимостей: они должны разрабатываться в неразрывном единстве с теми педагогическими задачами, которые ставятся воспитанием именно в данном обществе; они должны зависеть от тех закономерностей, которые лежат в основе формирования личности в коллективе.

В связи с этим представляет научный интерес исследование С.В. Кульневич «Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности», отражающее специфику современных подходов к данному феномену[1]. Он обратил внимание на то, что А.С. Макаренко удалось соединить принципиально несводимые понятия – коммунистический коллективизм и гуманизм. Как отметил С.В. Кульневич, опыт А.С. Макаренко изобилует комплексом парадоксов, анализ которых способствует пониманию феномена успеха «соединения несоединимого. Один из парадоксов связывался с основополагающим явлением гуманистической философии – свободой, в частности, свободой выбора, которая в опыте коммунарского воспитания трактовалась А.С.

Макаренко в соответствии с основной догмой коммунистической философии: свобода – осознанная необходимость. В связи с такой трактовкой свобода рассматривалась как умение осознавать необходимость подчинения (что было целесообразно в контексте условий исправительно-трудового учреждения). Необходимость подчинения, воспринимаемая как основное условие реализации свободы личности, по мнению С.В. Кульневич, нельзя рассматривать в качестве общей закономерности воспитательного процесса: кроме этого проявления все остальные возможности свободы личности не актуализируются, что неминуемо приводит к невозможности воспитания личности творческой.

В данном контексте дискуссионным явился вопрос о методах воспитательного воздействия в коллективе, прежде всего - о методе «параллельного действия»[4]. В связи с этим было признано, что понимание коллектива в концепции А.С. Макаренко предопределило вопрос о месте личности в коллективе и системе отношений между людьми (С.В. Кульневич, В.Н. Колбановский, А.Л. Шнирман, М.Г. Ярошевский и др.). Интерпретация данных фактов свидетельствует о богатстве граней педагогического опыта А.С. Макаренко и о сложности оценки его педагогического вклада.

Таким образом, в трудах С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко получили развитие положения о познании внутреннего мира воспитанников, о взаимодействии воспитателя и воспитанников. Развивая идею целостности, С.Т. Шацкий основное внимание уделял проблемам воспитания, рассматриваемым как организация жизнедеятельности детей, влияние микросредовых условий на социализацию детей. В трудах В.Н. Сорока-Росинского получили развитие принципы коллективного воспитания. А.С. Макаренко, развивая идеи о целостном подходе к воспитаннику, предполагающем преодоление функционализма «ученых классификаций», обосновал положение о формировании личности в коллективе, о взаимоотношениях личности и коллектива, о перспективных линиях развития, о становлении характера и мотивационно-потребностной сферы, о механизмах формирования общественно-ценных качеств личности и др.

В творчестве выдающихся отечественных педагогов была заявлена, но не решена сложнейшая проблема, сущность которой заключалась в осознании грани между правом личности на самоопределение и целесообразностью воспитательных воздействий, отвечающих общественным идеалам. В современных исследованиях предпринимаются попытки оценить «феномен» воспитательных систем, развивавшихся в советский период.

Список литературы

1. Абдурахманов Р.А. История психологии: идеи, концепции, направления. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008.
2. Абдурахманов Р.А. Возрастная психология: рабочий учебник для вузов (в четырех юнитах) // Юнита 1. Онтогенез психических процессов и личности человека. М.: СГУ, 1999.
3. Кулешова Л.Н. Психология воспитания: историко-теоретические аспекты: в 2 ч. Ставрополь, 1999.
4. Кулешова Л.Н. История отечественной психологии воспитания // Развитие концепции Я и самости субъекта познания, общения и деятельности. СПб., 2013.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т.1. М., 1986.
6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997.
7. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
8. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 4. М., 1995 .

Кулешова Людмила Николаевна, д-р психол. наук, проф., проф. каф. общей психологии и психологии труда, kuleshova.48@mail.ru, Россия, Москва, РосНОУ,

Агапов Валерий Сергеевич, д-р психол. наук, проф., проф. каф. акмеологии и психологии профессиональной деятельности, agapov.vs@mail.ru, Россия, Москва, ФГБОУ ВО РАНХ и ГС при Президенте Российской Федерации.

PROBLEMS OF EDUCATION IN THE WRITINGS OF S. T. SHATSKY, V. N. FORTY-ROSINSKAYA, A. S. MAKARENKO

L. N. Kuleshov, V. S. Agapov

The analysis of scientific heritage of famous scientists-educators S. T. Shatsky, V. N. Forty-Rosinskaya, A. S. Makarenko in the theory and practice of education.

Key words: educational system, education, social pedagogy, pedagogy.

Kuleshova Ludmila Nikolaevna, doctor of psychological sciences, professor, professor of Department of General psychology and psychology of labor, kuleshova.48@mail.ru, Russia, Moscow, RosNOU,

Agapov Valeriy Sergeevich, doctor of psychological sciences, professor, professor DEP. acmeology and psychology of professional activity agapov.vs@mail.ru, Russia, Moscow, FGBOU VO RANH and HS under the President of the Russian Federation.

К ИСТОРИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

О.Д. Митрофанова, Л.А. Константинова

Рассматривается антропоцентрическая парадигма, которая представляет роль индивида сквозь призму человеческого фактора, а именно, через пребывание человека в языке и языка в человеке, парадигму, способную создавать новые ментальные пространства, соединять умственную, духовную и культурную жизнь людей. Представлена основа современной методической реальности преподавания русского языка иностранным гражданам, которая составляет сопряжение и взаимодействие двух миров – мира русского языка и мира национальных культур и русской культуры, в частности, это заложено в одновременно традиционной и постоянно развивающейся дисциплине «Культурология».

Ключевые слова: лингвистическая парадигма, внутренние формы языка, сравнительная мифология, антропоцентризм, народный дух, национальная культура, русская лингводидактика, культурология.

На рубеже XX и XXI веков методика преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного развивается под знаком диалога культур и бурного шествия культурологии, сменившей лингвострановедение как сопредмет методики преподавания иностранного языка. Возобладала культуроведческая составляющая в изучении и преподавании иностранного (русского) языка, усилившая влияние к экстралингвистическим условиям и обстоятельствам общения, к личности обучаемого, его знаниям о мире, к результатам духовной и практической деятельности человека, формирующей среду его обитания, существования.

Благодаря всему этому «изучение языка и овладение им идет в русле исследований человека как носителя определенного национального языка и национальной культуры, осознание его – человека – как языковой личности, несущей в себе особенности национального мышления (мыследействия), сформированного образом жизни нации, народа. Заявленная новая лингвокультурологическая ориентация явно выделяется среди множества явлений, происходящих в современном коммуникативном пространстве, она явно упрочила свои позиции и расширила свою территорию и в методике преподавания иностранного (русского) языка, получив в целом ряде публикаций образное наименование «изучение русского языка как иностранного в диалоге культур» [11].

Сместились и акценты в научной лингвистической парадигме, когда помимо традиционно выделяемых сравнительно-исторического, системно-структурного подходов произошло переключение интересов ученых с объектов познания на субъект, утверждение новых идей и

методов исследования, среди которых центральное место занял антропоцентризм, предполагающий системное освоение языка, его единиц, текста, дискурса сквозь призму «человеческого фактора», рассмотрение пребывания человека в языке и языка в человеке [10].

Антропоцентрическая парадигма вывела на первое место индивида, язык которого стал рассматриваться как главная конституирующая его характеристика, его важнейшая составляющая. Человеческий интеллект, как и сам человек, немислим вне языка и языковой способности как способности к порождению и восприятию речи. Но если бы язык не вторгался во все мыслительные процессы, если бы он не был способен создавать новые ментальные пространства, не соединял умственную, духовную и культурную жизнь людей, то человек не вышел бы за рамки непосредственно наблюдаемого.

Вот почему основу современной методической реальности преподавания русского языка иностранным гражданам составляет сопряжение и взаимодействие двух миров – мира огромных богатств русского языка и всеобщего мира национальных культур, и русской культуры в частности.

Подобное сопряжение в принципе издавна отличало отечественное языкознание и русскую лингводидактику, которые, естественно, обогащались по мере их развития новыми данными, идеями, подходами и практическими решениями, предлагаемыми сторонниками этого взаимодействия. Истоки описания таких взаимодействий/размышлений присутствуют в трудах ведущих языковедов и педагогов России – Буслаева Ф.И., Срезневского И.И., Будде Е.Ф., которые одни из первых заложили основы изучения языка в тесной связи с историей народа.

До них у нас в России никто не дерзал заглянуть в доисторические времена Руси при посредстве нового орудия познания – языка. Однако сблизить историю народа с его литературой, искусством, найти связь произведений искусства и словесности с формами народного языка, уметь читать в языке судьбу русского народа, увязывать развитие языка с развитием человеческого мышления отваживались и многие другие российские языковеды, открывая тем самым новые горизонты в изучении языка и культуры.

«Все в языке запечатлено характером «народного духа», и язык есть не что иное, как зеркало духовной личности народа», – писал в 1881 году филолог Тулов М.А. [16]. «Язык – древнейшее учение о развитии человеческого духа», – практически одновременно в 1890 году вторил ему Давыдов Д.В. [8]. «История народа содержит в себе и историю языка», – еще до них замечал лингвист Тимковский И.Ф. (1772-1853), тем самым подчеркивая тесную связь истории языка и истории народа, говорил о внешних и внутренних факторах и обстоятельствах, которые оказывают влияние на развитие языка [15]. «Об отражении в языке специфических

природных явлений и их роли в жизни людей», – говорил Зеленецкий К. П. [9]. Вслед за ними и многие другие языковеды высказывали мысль о том, что народы по-разному воспринимают один и тот же предмет, отражают ту черту, которая кажется им главной с точки зрения национального мировоззрения.

Отдельно скажем о вкладе Афанасьева А.Н. – представителя школы сравнительной мифологии, который подходил к проблеме творческого потенциала «языка и культуры» через проблематику возникновения мифов, которую он теснейшим образом связывал с историческим развитием языка.

К личности Александра Николаевича Афанасьева, которого можно считать образцом русского ученого, писателя, общественного деятеля, как нельзя лучше подходит фраза «Здесь Русский Дух, здесь Русью пахнет». Чуждый всяким устоявшимся, зачастую консервативным взглядам, мыслящий остро и самостоятельно, Афанасьев А.Н., проживший всего 45 лет (1826-1871), собирал, изучал и сравнивал различные сведения о быте и верованиях славян, описывал их удивительный мир, богатый образный язык, стихийную мудрость, непосредственное восприятие окружающей действительности. В «Поэтических воззрениях славян на природу» ученый писал: «Богатый и, можно сказать, единственный источник разнообразных мифических представлений – есть живое слово человеческое ...» [1].

Исследуя язык, веру и культурную традицию, ученый смог увидеть и восстановить в своих исчерпывающих филологических трудах в области славянской мифологии коренную связь Славяно-Арийских народов.

Более подробно хотелось бы остановиться на воззрениях Рижского Ивана Степановича, изложенных им в книге «Введение в круг словесности» [12] (1806г. Харьков), где он рассматривает то явление в языке, которое в дальнейшем у знаменитого немецкого языковеда В. Гумбольдта получило название «внутренние формы языка». Карл Вильгельм фон Гумбольдт – выдающийся лингвист «всех времён и народов», собравший практически весь известный в его время эмпирический материал, касающийся многочисленных языков от европейских до языков американских индейцев, впервые в истории развития знания о языке смог построить стройную и цельную лингвистическую систему, которая отражает внутреннее строение языка, его связи с умственной и духовной жизнью народа, его культурой, указывает будущим поколениям ученых основные пути научного мышления и проникновения в механизмы языковой, интеллектуально-духовной и культурно-исторической деятельности человека [7].

Внутренняя форма языка, по мнению Гумбольдта, – это совокупность всех языковых структур, всех элементов языка, взятых в

системе, это абстрактная структура языка, его моделирующее устройство, функциональная модель мыслительно-языковых связей. К внешней форме относится: а) звуковое оформление, б) морфологическая структура, в) значение.

Однако задолго до Гумбольдта о внутренней форме языка, которая представляет собой сугубо индивидуальный способ, посредством которого «народ выражает в языке мысли и чувства, специфический, характерный для данного народа взгляд на вещи и явления и отпечатывается в языке этого народа. Эти отличительные особенности заключаются в «первоначальном понятии вещи» и «во взаимного оных соединениях», – писал Рижский И.С.[12].

Различные народы не только по-разному воспринимают объективный мир и выражают это различие в разных понятиях; у каждого народа имеются свои, свойственные только ему «понятия о тех «предметах, которые у него токмо одного находятся... Понятия о сих составляющих предметах, как бы собственность народа, которые и определяют «физиономию языка, особенности национального миропонимания» [Там же].

Однако нельзя не заметить, что заявление Рижского И.С. недостаточно развернуто и полно. Более того, оно отчасти уязвимо, поскольку по нему получается, что «физиономию языка» определяет преимущественно своеобразное, отличное, специфическое, а это не совсем так. Но позиция о неразрывной связи языка и культуры заявлена им вполне однозначно и определенно. Справедливо полагая, что проблематика соотношения языка и культуры восходит к важнейшим положениям В. фон Гумбольдта и братьев Grimm, отметим присутствие этой же идеи в оригинальных трудах российских лингвистов Буслаева Ф.И., ставшего главой русской мифологической школы, Срезневского И.И., Потебни А.А., Шахматова А.А. и др.

Говоря о роли Федора Ивановича Буслаева (1818–1897) – одного из самых ярких русских филологов середины XIX, не можем не упомянуть его образцовый анализ Остромирова Евангелия, проведенный на фоне истории народа – носителя языка и его культуры (потом на этой базе в 1863 г. появилась его «Историческая грамматика русского языка»), не процитировать его высказывание о том, что «ни один народ, даже на самой низкой ступени общественного быта без языка не обходился. В церковнославянских книгах речением «язык» именуется не только дар слова, но и сам народ, согласно с той истиной, что язык образуется не отдельными лицами, а целым народом, составляя его существенное достояние... Язык как народная святыня, богатое сокровище многих дорогих и важных воспоминаний, уцелевших в течение столетий» [3].

Методический опыт Ф.И. Буслаева (а он много лет проработал преподавателем русского языка в 3-й московской гимназии) обобщен в

книге «О преподавании отечественного языка» (1844), где он провозгласил необходимость сравнительно-исторического изучения родного языка после усвоения основных его правил. Высоко оцененное современниками, это первое отечественное научно-методическое пособие по преподаванию русского языка было переиздано спустя почти столетие – в 1941 году, что свидетельствует о жизненности научных и педагогических идей автора.

В работах выдающегося ученого-лингвиста России и Украины Потебни Александра Афанасьевича (1835–1891) исследован обширный языковой материал, который разобран им с такой основательностью, даже дотошностью, с привлечением столь многочисленных источников, что в течение многих десятилетий его труды оставались непревзойденным образцом лингвистических исследований.

Талантливый ученый в своем научном творчестве рассматривал язык как компонент культуры, духовной жизни народа. Отсюда интерес Потебни А.А. к обрядам, мифам, песням славян: ведь здесь язык воплощается в разнообразных, порой причудливых формах. И Потебня тщательно изучает поверья и обычаи русских и украинцев, сопоставляет их с культурой других славянских народов и публикует несколько фундаментальных работ, составивших вклад не только в языковедение, но и в фольклористику, искусствоведение, этнографию, историю культуры.

Что же касается мифов, то они тоже ее часть, хотя согласно им получается, что в истории не так важно, каковым было истинное положение дел, нежели то, как люди себе это представляют.

Потебня А.А., подчеркивая двуединство культуры и языка, выдвинул тезис о связи поэтических форм с развитием языка. Он рассматривает историю русского языка как историю словесного творчества русского народа. Одна из главных задач исторической лексикологии, по А.А. Потебне, – изучение изменений «рядов представлений» (т.е. лексических значений слов) в связи с развитием культуры и мышления [13].

Для Алексея Александровича Шахматова (1864–1920) литературный язык – продукт исторического развития народа – носителя данного языка – главное орудие национальной духовной культуры, распространения просвещения. Проблема «язык и культура» в наследии Шахматова рассматривается в связи с его глубоким интересом к древнейшей истории восточных славян [17].

Как историк языка, Шахматов А.А. много занимался изучением происхождения и состава русских летописей. Ему принадлежит прочно вошедшая в науку концепция русского летописания, раскрывающая сложные взаимоотношения разных редакций и списков, дошедших до нас и даже неизвестных (но предсказанных ученым и позднее обнаруженных) летописей. Им установлено время сознания и источники старейших летописных сводов, и в частности «Повести временных лет» – основного летописного сочинения, созданного монахом Киево-Печерского монастыря

Нестором в начале XII века. Проблемам летописания посвящен ряд работ ученого, среди которых капитальные труды «Разыскания о древнейших русских летописных сводах» (1908) и «Повесть временных лет» (т. 1. Вводная часть. Текст. Примечания, 1916), где воспроизводится восстановленный текст «Повести» с выделением в нем текста «начального» свода (XI в.).

Другой известный лингвист Виктор Владимирович Виноградов считал язык «органической частью культуры русского народа» [5], а Григорий Осипович Винокур увидел в языке «условия и продукт человеческой культуры». Для него всякий языковед, изучающий язык данной культуры, «становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык» [6].

Однако ограничимся сказанным и заметим, что большинство российских исследователей в своих лингвистических трудах исповедовали широкие культурно-исторические взгляды, искали в языковых знаках связь с историей русской культуры и народной поэзией. Они подходили к проблеме «языка и культуры» через изучение особенностей возникновения мифов, которые теснейшим образом связывали с историческим развитием языка, с его поэтическими формами, рассматривали историю русского языка как историю народного словесного творчества, а все вместе взятое как отражение в языке духа русского народа.

Прерывая исторический экскурс, отголоски которого постоянно присутствуют в современных культурологических и лингвистических исследованиях, попытаемся сформулировать мысль, важную для лингводидактики. Итак – в языке запечатлен весь познавательный опыт народа, язык впитал в себя все тонкости оценочного отношения к действительности. Дать почувствовать это, научить видеть в языке отражение национального характера русского народа, его представлений, его симпатий и антипатий должно быть целью культурологии (культуроведения) как вузовской, так и школьной дисциплины в процессе обучения языку (родному, неродному, иностранному).

Такое целеполагание и состояние лингвистической мысли оказалось возможным при опоре на исторически сложившуюся смену ведущих лингводидактических парадигм, их преимущественных целевых ориентаций и установок ушедшего двадцатого века применительно к русскому языку как иностранному.

Смена методических ориентаций – это эволюционное развитие общей методики преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного, в частности, без резких скачков и переходов предполагающее преемственность, сохранение, совершенствование и осмысление в интересах будущего накопленного теоретического и практического опыта преподавания, обновление с учетом новых научных достижений, применяемых в обучении, методов и приемов учебной

работы, технологий преподавания и усвоения предлагаемого учащимся языкового и культурологического содержания.

Современная концепция языкового образования в России, как мы говорили выше, антропоцентрична. Она утверждает, что изучение языка, его структуры не должно идти в отрыве от изучения человека как носителя языка и пользователя им, от осознания человека языковой личностью, несущей в себе особенности национального речемышления (мыследействования), сформированного историко-языковым и культурно-историческим опытом нации, народа, в нашем случае – русской нации, русского народа.

Отсюда вполне объяснимо, что «в нынешней ситуации мы – педагоги и методисты – должны проявлять повышенный интерес не только (и не столько) к языку, сколько к стоящей за ним культуре» [11].

Список литературы

1. Афанасьев А.Н. Теория мифа в русской филологической науке 19 века. М.: Индрик, 1997.
2. Буслаев Ф.И. О связи языка и мышления // История современного русского языка. М., 1958. 320 с.
3. Будде Е.Ф. Лекции по истории русского языка. Казань, 1907.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Изд. 4-е, перераб. и доп. М., 1990.
5. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка 17-18 веков. 3-е изд. М.: Высш. шк. 1982. 528 с.
6. Винокур Г.О. Филологические исследования. Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1990. 442 с.
7. Гумбольдт Карл Вильгельм фон. О различии строя человеческих языков и влияние языка на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / общ. ред. Рамишвили. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2001. 498 с.
8. Давыдов И.И. Опыт общесравнительной грамматики. СПб., 1852.
9. Зеленецкий К. П. Филологические наблюдения над составом русского языка. М., 1842.
10. Константинова Л.А. Антропоцентризм как ключевая идея современной лингвистики. Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 года) / ред. кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова [и др.]: в 15 Т. Т. 2. Направление 1. Современный русский язык: социолингвистические аспекты исследования. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. 197 с.

11. Митрофанова О.Д. Методическая проблематика культуроведения: сб. тр. XII Конгресса МАПРЯЛ. М.: Гос. ин-т рус. яз. им.А.С.Пушкина, 2011.
12. Рижский И.С.Поощрение разума и корень наук. СПб., 1807.
13. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике//История языкознания 19-20 веков в очерках и извлечениях. Ч.1. М.: Просвещение, 1977. 489 с.
14. Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка и других славянских наречий. СПб., 1849.
15. Тимковский И.Ф. Опытный способ к философии российского языка. Харьков. 1811.
16. Тулов М.А. Об элементарных звуках человеческой речи и русской азбуке. 1874.
17. Шахматов А.А. Древнейшие судьбы русского племени. М., 1919.

Митрофанова Ольга Даниловна, д-р пед. наук, член-корр. РАО, член-корр. Российской академии словесности, mitrofanova_od@mail.ru, Россия, Москва, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,

Константинова Людмила Анатольевна, д-р пед. наук, зав. кафедрой, consta@tsu.tula.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет

TOTHEHISTORY OF CULTURAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

O. D. Mitrofanova, L. A. Konstantinova

In XXI century the anthropocentric paradigm, that followed the traditionally acknowledged linguistic paradigms of XIX-XX centuries, suggested considering the individual through the prism of human factor, that is through the role of a person in language and the role of the language in a person, the paradigm capable of creating new mental spaces and combining mental, spiritual and cultural life of people.

That is why present-day methodology of teaching Russian as a foreign language is based upon the integration and interaction of two worlds - the world of Russian language and the world of national cultures and of Russian culture, in particular, which is meant to be fundamental in the traditional and at the same time constantly developing discipline "Culturology".

Key words: linguistic paradigm, internal forms of language, comparative mythology, anthropocentrism, national spirit, national culture, Russian linguistic didactics, culturology.

Mitrofanova Olga Danilovna, doctor of pedagogical sciences, Corresponding Member RAO, corresponding member Russian Academy of Literature, mitrofanova_od@mail.ru, Russia, Moscow, State Institute of Russian Language. A.S. Pushkin,

Konstantinova Lyudmila Anatolyevna, doctor of pedagogical sciences, consta@tsu.tula.ru, Russia, Tula, Tula State University.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С. В. Митрохина, К. Э. Соломахина

Рассматриваются вопросы профессиональной подготовки учителя в современных условиях. Информационная компетентность студентов выделяется как один из основных результатов профессиональной подготовки и необходимое условие формирования информационной компетентности учащихся. Дается характеристика информационной компетентности младших школьников. Спроектирована модель формирования информационной компетентности учащихся в процессе обучения, описаны педагогические приемы. Приводятся конкретные примеры использования выделенных педагогических приемов при организации учебного процесса в начальной школе. Представлены критерии оценки уровня сформированности информационной компетентности.

Ключевые слова: учитель, профессиональная подготовка, студент, информационная компетентность, младший школьник, процесс обучения, педагогический прием, начальная школа.

Перемены, происходящие в современном обществе, затрагивают и сферу образования. Это находит свое отражение в новых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, в которых речь идет о построении лично-ориентированного образовательного пространства на основе системно-деятельностного подхода. Одним из условий личностного развития студентов и повышения качества образования выступает формирование информационной компетентности.

В школу должен прийти учитель, «знающий» теоретические основы преподаваемых предметов и психолого-педагогические основы образовательного процесса и «владеющий» современными технологиями, приемами и средствами обучения и воспитания детей.

Построение образовательного процесса в начальной школе на компетентностной основе предполагает совершенно иной, чем ранее, подход к оценке результатов обучения, выражающийся в определении уровня сформированности у младших школьников ключевых компетенций, среди которых мы выделяем информационную компетентность как ключевую на начальной ступени обучения, т. к. умение работать с информацией, преобразовывать ее, хранить и представлять другим служит основополагающим элементом умения учиться.

По мнению педагогов, уже на первой ступени обучения система образования должна в полной мере использовать новые возможности –

информационный потенциал Интернета, различные дистанционные формы обучения и др. Продолжающаяся модернизация образования, включает эффективное использование новых информационно-коммуникационных технологий обучения, новых методов и технологий работы с информацией.

В связи с этим и у студентов должна быть сформирована информационная компетентность на уровне, достаточном для обучения этому школьников. Поэтому в процессе психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей большое внимание уделяется формированию умений работать с информацией. Это разнообразные приемы работы с текстовой информацией, задания по поиску, преобразованию, систематизации информации. Большое внимание уделяется умениям представлять информацию как в печатном, так и в электронном варианте.

Процессом обучения в информационном обществе становится совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, которая разворачивается в информационно-образовательной среде. Т.е. роль учителя превращается в направляюще-консультирующую, поддерживающую, а роль ученика из ведомого учителем – в роль партнёра в процессе обучения. Руководящая, информационная, контролирующая функция процесса традиционного обучения в условиях информационного общества преобразуется в ориентирующую, презентационную функцию – функцию педагогической поддержки. Этими функциями студенты овладевают на практических занятиях, когда преподаватели используют сюжетные ролевые игры, практико-ориентированные и проектные задания.

При выполнении проектных заданий студентам необходимо обосновать необходимость и возможность формирования у младших школьников информационной компетентности, опираясь на исследования педагогов и психологов, и предложить свой вариант проектирования учебного процесса. Представим один из вариантов.

Младший школьный возраст представляет особую важность для формирования информационной грамотности, так как именно в этот период происходит активация развития познавательных способностей, формирование содержательных обобщений и понятий. Информационная грамотность является первоначальной ступенью к формированию информационной компетентности. Она включает совокупность теоретических и практических знаний, позволяющих эффективно находить, использовать информацию для её включения в разнообразные виды деятельности.

Одной из важнейших ключевых компетентностей младших школьников многие ученые выделяют информационную компетентность. С первых дней обучения первоклассники работают с разными источниками информации, так как работа с информацией (текстовой, иллюстративной, графической, звуковой, мультимедийной) в наше время

становится необходимым интеллектуальным умением. Показателями сформированности информационной компетентности выступают следующие: компьютерная грамотность учащихся, умение пользоваться различными источниками информации, критически оценивать и анализировать её достоверность, а также умение переводить информацию из одного вида в другой.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы и работ А. В. Хуторского [8], Т. П. Хиленко [7], И.А.Зимней [4], позволил сформулировать определение информационной компетентности младшего школьника. Под информационной компетентностью младшего школьника мы понимаем способность учащегося работать с источниками информации, использовать информационно-коммуникационные технологии для доступа к информации, ее распознавания, организации, обработки, оценки, а также ее интерпретации[6].

Результаты теоретического анализа по проблеме исследования позволили в рамках компетентностного и системно-деятельностного подходов смоделировать процесс формирования у младших школьников информационной компетентности.

Разрабатываемая модель формирования информационной компетентности у младших школьников является динамической системой и показывает взаимосвязь между отдельными элементами этой системы. Элементами построенной модели выступают субъекты образовательного процесса (учитель и учащийся) и организуемая ими учебная деятельность, которая включает цель, этапы формирования информационной компетентности, используемые педагогические приемы и результаты (рисунок).

На этапе принятия учебной задачи учитель формулирует учащимся информационный запрос. Учащиеся в соответствии с запросом планируют свою деятельность, то есть выбирают источники информации, оценивают адекватность источников информации к сформулированному запросу. На данном этапе учитель использует педагогические приемы «несоответствий», «антиципации» и «верные – неверные утверждения».

На этапе поиска информации учащиеся ищут, отбирают, анализируют, обрабатывают информацию в соответствии с сформулированным запросом. Работают как с печатными, так с электронными энциклопедиями, словарями. Получают искомую информацию при общении со взрослыми и сверстниками. На данном этапе более эффективными будут педагогические приемы «5-ти вопросов» и чтение со «стопами».

На этапе обработки информации, учащиеся систематизируют и интерпретируют полученную информацию в соответствии с сформулированным запросом, отделяют главное от второстепенного и

изменяют объем информации в соответствии с учебной задачей. Учитель использует педагогический прием «кластер».



Модель формирования у младших школьников информационной компетентности в образовательном процессе

На этапе хранения информации, учащиеся выбирают способ кодирования (хранения) информации. Сохраняют информацию в виде текста, презентации.

Этап представления результатов является завершающим. Ученики представляют результаты своей работы в виде устного или письменного текста, а также в виде презентаций. Учитель помогает учащимся оценить

полученный результат. Здесь целесообразно использовать педагогический прием «ведения дневника».

Т.П. Хиленко считает, что процесс формирования информационной компетентности младших школьников «обеспечивается следующим комплексом педагогических условий: информатизация учебного процесса, установление гуманных отношений между его участниками, учёт индивидуальных особенностей в учебно-познавательной деятельности, обеспечение субъект-субъектного взаимодействия, дифференцированный подход»[7].

Грандова С.И. в своей работе выделяет следующие педагогические условия формирования информационной компетентности младших школьников: комплекс заданий и приемов, обучающих учащихся поиску, анализу, синтезу, интерпретации полученной информации, комплекс информационных образовательных ресурсов, который включает компьютеры, мультимедийные средства, цифровые образовательные ресурсы, сеть Интернет [3].

На отдельных примерах покажем включение в образовательный процесс педагогических условий и приемов формирования у младших школьников информационной компетентности.

С целью формирования операционно-деятельностного компонента на уроке окружающего мира [2] по теме «Петр I», учитель дает задание подготовить рассказ о Петре I. Рассказ должен содержать основные моменты, но в то же время быть интересным для всех учащихся.

Учащиеся делятся на микрогруппы. Одна группа учащихся работает с текстом из учебника, вторая группа ищет информацию в энциклопедии «Я познаю мир», третья группа использует электронную энциклопедию «Кирилл и Мефодий». Учитель в это время предлагает учащимся прием «5-ти вопросов», чтобы легче искать нужную информацию. Дети отвечают на следующие вопросы: «Кто?» – Петр I Великий; «Кем он был?» – первым императором России; «В чем заключались его заслуги?» – создал русский флот, построил город Санкт-Петербург; «Каким он был правителем?» – справедливым; «Что тебе показалось интересным?» – Петр был провозглашен царем, когда ему исполнилось всего десять лет.

На этапе обработки информации учащиеся дополняют ответы на вопросы, систематизируют полученную информацию в рассказ. Учитель контролирует, чтобы рассказ был небольшой и содержал основные моменты.

На завершающем этапе работы с информацией каждая микрогруппа представляет свой рассказ. Например, *первым императором России был Петр I. Он родился 9 июня 1672 года. Петр был провозглашен царем, когда ему исполнилось всего десять лет. Он был справедливым правителем. Наказывал подданных за лень и безделье, за воровство и взятки.*

Петр I создал русский флот. Вначале царь изучал опыт других стран. Под именем Петра Михайловича, он побывал в Голландии, Англии и Венеции, учился корабельному делу. Вернувшись в Россию, Петр издал указ о строительстве кораблей.

Чтобы укрепиться у Балтийского моря, в устье Невы, Петр I построил город-крепость Санкт-Петербург. Название немецкое – город святого Петра (в честь святого покровителя Петра I).

Учитель предлагает, выслушав одну группу, остальным учащимся записать ту информацию, которой у них нет в дневнике. На данном этапе учитель использует педагогический прием «ведения дневника».

На данном уроке формируются умения эффективно работать с любыми источниками информации, умение структурировать информацию в соответствии с информационным запросом и умение обобщать и интерпретировать информацию.

Перед изучением темы «Христианские праздники» учитель использует педагогический прием «антиципации», то есть дети перечисляют и описывают христианские праздники, которые они знают. После этого учитель предлагает трем ученикам выбрать один из христианских праздников, например Пасха, Святки, Вербное воскресенье, и подготовить сообщение к следующему уроку. Учитель добавляет, что сообщение должно быть содержательным, небольшое по объему и проиллюстрировано, если это возможно. В ходе этой работы у учащихся формируются ценностно-мотивационный и когнитивный компоненты.

На этапе поиска информации учащиеся дома ищут информацию в сети Интернет, в электронных энциклопедиях, общаются с родителями. После сбора информации они систематизируют ее в соответствии с сформулированным запросом.

На этапе представления результатов ученики демонстрируют результаты своей работы в виде устного текста, сопровождающегося иллюстрациями на проекторе.

Те дети, которые готовили сообщения, сохраняют информацию в виде текста и презентации, а другие записывают полученную информацию в дневник.

В процессе этой работы у учащихся формируются знания о различных источниках информации, готовность к работе на компьютере, умение описать и представить полученные результаты.

При формировании когнитивного компонента на уроке русского языка при изучении темы «Омонимы» учитель вначале урока предлагает просмотреть учащимся видео детского познавательного мультсериала «Шишкин лес. Слова-близнецы» [5]. Перед просмотром учитель дает задания: «Определите тему урока», «Запишите определение понятия, с которым мы сегодня познакомимся», «Приведите примеры».

На этапе поиска информации дети смотрят видео и выполняют задания.

Формируются знания о различных источниках информации.

Таким образом, мы считаем, что обучение студентов использованию различных приемов работы с информацией и информационно-коммуникационных технологий с целью их дальнейшего применения на уроках в начальной школе будет способствовать формированию у них профессиональных умений по организации учебного процесса, направленного на формирование у младших школьников информационной компетентности.

Список литературы

1. Вершинин С.В. Информационная компетентность школьника // Учитель. 2008. №4. С. 54- 56.

2. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2. 2-е изд., дораб. М.: Вентана-Граф, 2011. 128 с.

3. Грандова С.И. Педагогические условия развития общеучебных умений учащихся в процессе их самообразовательной деятельности в информационном центре школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 22 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов, 2004. 152 с.

5. Иванов С.В. Русский язык: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. М.: Вентана-Граф, 2004. 160 с.

6. Митрохина С.В., Наумова К.Э. Формирование у младших школьников информационной грамотности: компетентностный подход // Молодежь. Образование. Наука: сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, адъюнктов, молодых преподавателей и ученых. Пенза, 2016. С. 263–267.

7. Хиленко Т. П. Педагогические условия формирования информационной компетентности младших школьников URL: <http://school2100.com/upload/iblock/527/Hilenko.pdf> (дата обращения: 19.03.2016)

8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: учеб. пособие. М.: Центр «Эйдос», 2002. 221 с.

Митрохина Светлана Васильевна, д-р пед. наук, доц., зав. кафедрой, svetamitr@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого,

Соломахина Кристина Эдуардовна, зав. метод. кабинетом, crisas12345@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

MODELING PROFESSIONAL TEACHER PERFORMANCE IN THE FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

S.V. Mitrokhina, K.E. Solomakhina

The article deals with the training of teachers in modern conditions. Information competence of students stands out as one of the main results of training and a necessary condition for the formation of information competence of students. The characteristic of information competence of the younger students. Designed model of formation of information competence of students in learning, pedagogical techniques are described. Provide specific examples of the use of selected teaching methods in organization of educational process in elementary school. Criteria for assessing level of presented information.

Key words: teacher, professional training, student, information competence, junior high school student, learning process, pedagogical device, a primary school

Mitrokhina Svetlana Vasil'evna, doctor of pedagogical sciences, docent, manager of department, svetamitr@yandex.ru, Russia, Tula, Tula State Pedagogical University named after Leo Tolstoy

Solomakhina Christina Eduardovna, manager methodical office, crisas12345@yandex.ru, Russia, Tula, Tula State Pedagogical University named after Leo Tolstoy

УДК 811.161.1

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-РУСИСТА

В.В. Молчановский

Рассматриваются базовые и системообразующие понятия педагогического общения преподавателя русского языка как иностранного, обеспечивающие адекватное исполнение им предписанных ему профессиональных функций.

Ключевые слова: педагогическое общение, профессионально-коммуникативные задачи.

Исследованиям проблем педагогического общения, в котором участвует и которое организует преподаватель, посвящен широкий круг публикаций представителей разных научных отраслей. Среди них наиболее значительны работы философов: Л.П. Буевой, В.И. Зацепина, П.Е. Кротова, В.М. Соковнина и др., психологов: Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, И.А. Зимней, А.Г. Ковалева, Я.Л. Коломинского, Е.С. Кузьмина, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Парыгина, В.И. Панферова, А.В. Петровского, П.М.

Якобсона и др., педагогов-теоретиков: А.Т. Куракина, А.В. Киричук, В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрик, Т.И. Мальковской и др.

Коммуникативные задачи являются функциональными единицами, составляющими одну из наиболее специфических деятельностей учителя вообще и преподавателя-русиста, в частности, выступающего одновременно и в роли организатора, лидера, с одной стороны, и равноправного участника педагогического общения, с другой.

Стремясь к достижению своей главной цели, которая в самом общем виде сводится к преобразованиям учащегося: от незнания к знанию, от невладения предметом изучения (в нашем случае — языком) к его овладению, от некомпетентности (в нашем случае — языковой, речевой, коммуникативной) к компетентности, преподаватель в силу специфики учебного предмета может рассчитывать главным образом на общение.

«Любая речевая деятельность, — пишет Г.В. Колшанский, — имеет целью воздействие в условиях общения на коммуникантов и на достижение определенного результата, эффекта, успеха, мотивированного как практической целесообразностью, так и интенцией коммуникантов. Эффект такого воздействия, безусловно, зависит от выбора наиболее подходящих средств в конкретной ситуации и оптимального языкового решения конкретной коммуникативной задачи» [5, с. 99].

Основополагающие дидактические закономерности современной системы преподавания РКИ находят соответствие в самой природе общения. Так, отмечая деятельностную природу общения, М.С. Каган, утверждает: «Общение есть практическая активность субъекта, направленная на других субъектов и не превращающая их в объекты, а, напротив, ориентирующаяся на них именно как насубъектов» [3, с. 72].

По своему составу — установление контакта, формирование отношений, целесообразных для успешного обучения языку, обмен информацией, регулирование учебной деятельности, адекватное восприятие состояния учащихся, их готовности к выполнению учебных задач и т.д. — педагогическое общение предполагает не исключительно воздействие преподавателя на учащихся, но их взаимодействие. Будучи практической, внешней (в сравнении, например, с мыслительной деятельностью моделирования учебного процесса), коммуникативная деятельность в наибольшей степени очевидна для других участников процесса (учащихся, коллег). И, видимо, не случайно (как показали исследования Н.В. Витт и М.Г. Каспаровой) 52,5 % студентов отметили самую высокую ценность именно коммуникативных качеств у преподавателей иностранных языков среди наиболее профессионально значимых, с их точки зрения, свойств*.

* См. об этом: Витт, Каспарова 1974. М.Г. Каспарова, комментируя полученные данные, заключает, что «...педагогическая ценность преподавателя иностранного языка, согласно проведенному опросу студентов и анализу существа вопроса, определяется, прежде всего, коммуникативными качествами, т.е. мением наладить и сохранить правильные отношения со студентами, при которых последние стимулируются к активной учебной деятельности» (Каспарова 1980, с. 120).

А.А. Леонтьев в книге «Педагогическое общение» в качестве предварительного приводит такое определение: «Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и направленное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [6; с. 3]. И далее в той же работе с уточнениями и дополнениями это определение приобретает следующий вид: «Оптимальное общение — такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает управление социально-педагогическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [6, с. 8].

Характеризуя коммуникативную деятельность учителя как творческий акт, В.А. Кан-Калик определяет рассматриваемый нами процесс следующим образом: «Профессионально-педагогическое общение есть система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Причем педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им» [4, с. 12].

И.А. Зимняя [2], опираясь на типологию, предложенную А.А. Холодовичем, характеризует педагогическое общение как преимущественно звуковое, непосредственное, контактное, переходное, массовое. И хотя в практике преподавания русского языка иностранным учащимся можно обнаружить ситуации расхождения с предложенным перечнем типовых характеристик^{*} но как определяющие основные тенденции процесса их вполне можно учитывать.

* Так, например, общение преподавателя с учащимися при помощи компьютерной программы, обращенной именно к этому учащемуся или рассчитанной и подобранной преподавателем с учетом типовых особенностей учащегося, — такое общение может оказаться и незвуковым, и опосредованным. Индивидуальные формы обучения (которые находят широкое применение в современной реальной практике обучения иностранным языкам, применение (особенно в интенсивных методиках) коммуникативных объединений в мини-группы по типу диад, триад почти исключают или во всяком случае значительно ограничивают массовый характер общения. Наиболее константными можно признать такие качества педагогического общения, как контактность и переходность. Осуществление контакта, его поддержание, постоянная смена коммуникативных ролей у партнеров по общению — основа реализации педагогического общения, но более того, названные параметры в наибольшей степени соответствуют наиболее перспективной методической парадигме в обучении языкам. В условиях коммуникативно ориентированного обучения языку педагогическое общение не только (и не столько) переходное (один говорит — другие слушают), но и предпочтительно взаимное (все партнеры по общению достаточно активно участвуют в коммуникации).

Прежде чем перейти к рассмотрению непосредственно классификации профессионально-педагогических коммуникативных задач, решаемых преподавателем, сделаем несколько принципиальных для нас замечаний.

Рассматривая процесс коммуникации как средство обучения, мы анализируем не просто педагогическое, но **профессионально-педагогическое общение**. Значимость для нас такого уточнения заключается в следующем.

Во-первых, подчеркивая дидактические функции общения, в котором участвует и которое организует преподаватель, мы отграничиваем его от других видов педагогического общения, используемых преимущественно в процессе воспитания (общение родителей со своими детьми, воспитателей с воспитанниками и пр.). В нашем случае мы имеем дело с общением как с формой взаимодействия в специально организованных условиях обучения определенной дисциплине (коммуникативной деятельности). Деятельность преподавателя в процессе такого общения, являясь его профессиональной обязанностью, главным средством осуществления профессии, предполагает у него наличие определенного уровня профессионально-педагогической подготовки, предусматривает более строгое соответствие определенным нормам и требованиям (нежели в других видах общения).

Во-вторых, разнообразие профессиональных задач, решаемых преподавателем, ведет к тому, что партнерами его по педагогическому общению выступают не только учащиеся, но и коллеги (когда для решения задач обучения необходима кооперация, координация, распределение профессиональных ролей, а также обмен опытом решения задач, коррекция, совершенствование системы обучения и т.д.).

Таким образом, мы хотим акцентировать внимание на профессионализме анализируемой разновидности общения для одного из его участников — для преподавателя. И именно особенности профессиональной деятельности детерминируют специфику готовности преподавателя к решению профессиональных задач, достижению профессиональных целей посредством общения.

Наши замечания относительно содержания рассматриваемого понятия, как нам кажется, близки трактовке общения, которую приводит А.А. Леонтьев в цитированной выше работе: «Общение – процесс или процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности – группы, коллектива, общества в целом, процессы по своей сущности не межиндивидуальные, а *социальные*. Они возникают в силу общественной потребности, общественной необходимости.

Общение – то, что обеспечивает коллективную деятельность. Но оно обеспечивает ее не прямо. Общение непосредственно обеспечивает взаимодействие, а уже последнее – коллективную деятельность. Само

общение тоже обслуживается процессами особого рода, не зависящими от его содержания и функции – процессами контакта» [6, с. 4].

Особое место коммуникации в структуре деятельности преподавателя, ее как бы надстроечная позиция по отношению ко всем другим этапам и функциям этой деятельности объясняется тем, что она интегрирует все остальные деятельности. Педагогическое общение – это общение, организуемое с целью обучения, развития и воспитания учащихся (с учетом возможностей и требований учебного предмета). Для педагога общение служит, с одной стороны, важнейшим источником исходной информации, необходимой на аналитической, конструктивно-проектировочной стадиях, а с другой — одним из важнейших инструментов реализации организационной деятельности преподавателя, а также главным, решающим условием обучающих действий, мотивационно-стимулирующей, информационной деятельности, деятельности по применению практически всех существующих средств и методов обучения.

Так, например, Е.А. Маслыко [10], анализируя деятельность учителя иностранного языка, отмечает, что в педагогическом общении реализуется: 1) контакт с классом и отдельными учащимися; 2) организация учебных действий учащихся, в рамках которой различаются побуждение к учебной деятельности, контроль, коррекция и оценка учебных действий учащихся; 3) управление индивидуальной и групповой работой учащихся; 4) создание образцов иноязычной речи в условиях обучения РД; 5) постоянное подкрепление обучения собственным примером – образцом иноязычного речевого поведения в ходе выполнения учащимися различных учебных заданий; 6) управление иноязычным общением учащихся в ходе специальных форм учебной работы – ролевой игры, дискуссии, этюдов и т.п.; 7) организация и поддержание общения в связи с реальной деятельностью учащихся в так называемых педагогических ситуациях; 8) управление учебно-познавательной деятельностью учащихся; 9) анализ учебной деятельности и ее результатов и оценка эффективности работы учащихся; 10) стимулирование и развитие лингвистического мышления учащихся.

Как видим, исследователь детализирует главным образом регулировочную функцию педагогического общения. Значимость же профессионально-педагогической коммуникации в том, что она (в дополнение к уже названным функциям) служит источником познавательной (гностической, диагностической) деятельности, средством реализации и актуализации проектировочной, прогностической деятельности.

Благодаря интегрирующему характеру педагогического общения относительно других видов профессиональной деятельности преподавателя, коммуникация играет роль завершающего звена, венца в

цикле педагогического управления, актуализирует все остальные функции. Такое положение вещей позволяет рассматривать само по себе профессионально-педагогическое общение как отдельный, самоценный компонент деятельности, представляющий собой совокупность специфических задач с набором соответствующих приемов и методов их решения.

Любой языковой учебный предмет имеет одно связанное именно с общением уникальное свойство. Как мы видели, коммуникация является важнейшим средством обучения. Но в то же время именно коммуникативная деятельность на изучаемом языке является важнейшей целью обучения. В методическом обиходе широко используется формула о совпадении цели и средства обучения. Нам, однако, представляется, что в подобном утверждении есть некоторая неточность. Во всяком случае, следует говорить, скорее, о *частичном* совпадении цели и средства при обучении иностранному языку, так как спектр коммуникативных задач реального общения, которому мы учим, значительно шире коммуникативных задач, решаемых в процессе педагогического общения.

Таким образом, приступая к рассмотрению профессионально-коммуникативных задач, мы имеем в виду общение как компонент профессиональной деятельности преподавателя, как особое, надстроечное образование в этой деятельности, призванное играть интегрирующую роль. Кроме того, мы отграничиваем друг от друга, а поэтому рассматриваем в разных группах типы задач профессионально-педагогической коммуникации (профессионально-коммуникативные задачи) и задачи обучения коммуникации (коммуникативно-обучающие задачи).

Главный смысл решения коммуникативных задач с афористической точностью был сформулирован Н.А. Лобановой и И.П. Слесаревой: «Понимать и быть понятым».

М.И. Лисина следующим образом определяет элементарную функциональную единицу общения: «Задача общения – та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Задачу общения определяют внутренние и внешние условия (уровень развития потребности в общении, прошлый опыт взаимодействия, характер ближайшего по времени воздействия партнера). Задача, в свою очередь, определяет характер действия общения» [7, с.25].

В.А. Кан-Калик, подчеркивая интегративную сторону профессионально-педагогического общения, замечает: «Можно сказать,

что коммуникативная задача есть та же педагогическая задача, только переведенная на язык коммуникации» [4, с. 20].

Известны различные классификации профессионально-педагогических задач (см. работы И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, Л.Н. Никипеловой, Г.В. Перфиловой и др.). Различия известных типологий обусловлены несовпадающими исследовательскими аспектами рассмотрения одного и того же явления. Исходя из этого, предпринимаемые классификации задач педагогического общения не столько конкурируют, сколько дополняют друг друга.

Используя опыт имеющихся описаний и опираясь на него, мы вместе с тем в дополнение к уже сделанным выше замечаниям, приведенным определениям и выводам, считаем существенными следующие соображения.

1. В нашей типологии мы стремимся отразить разные параметры профессионально-педагогической коммуникации: профессиональные функции преподавателя в деятельности педагогического общения; стадии (или этапы), составляющие некоторую последовательность названной деятельности; некоторые примеры актуализации задач профессионально-педагогического общения в виде речевого поступка или искомого коммуникативного результата, вытекающего из частных задач педагогического общения.

2. Для нашего представления о классификации задач профессионально-педагогического общения чрезвычайно продуктивно замечание А.А. Леонтьева о том, что в основе общения лежит контакт. В свою очередь, результатом общения, осуществленного посредством установленного контакта, является взаимодействие. И, наконец, именно взаимодействие, главным условием которого является общение, обеспечивает деятельность, предусматривающую участие нескольких партнеров. Таким образом, последовательность «контакт — взаимодействие — деятельность» упорядочивает представление о соотношенности компонентов педагогической коммуникации.

3. Б.Ф. Ломов, определяя три класса функций общения (информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную), вовсе не исключал возможностей других подходов к классификации. Более того, он отмечал: «Поскольку общение является многомерным процессом, его функции можно классифицировать и по другой системе оснований. Можно, например, выделить такие функции, как организация совместной деятельности, познание людьми друг друга, формирование и развитие межличностных отношений» [9, с. 269].

С учетом ролевого репертуара преподавателя, мы предпочитаем рассматривать его участие в процессе педагогического общения как актуализацию следующих функций: 1) информационной, заключающейся в получении и передаче информации в процессе педагогического общения; 2) регулятивной, представляющей собой непосредственное управление деятельностью учащихся; 3) ценностно-ориентационной, или оценочной; 4) конвенциональной, контактоустанавливающей.

С учетом всего сказанного мы считаем возможным сгруппировать профессионально-коммуникативные задачи, решаемые преподавателем в связи с организацией педагогического общения, следующим образом.

Тип профессионально-коммуникативных задач (ПКЗ): анализ условий предстоящего общения, в том числе уровня коммуникативной компетентности учащихся, их готовности к решению учебных и коммуникативных задач.

Примеры видов речевой продукции или искомого коммуникативного результата: вывод, умозаключение о тактике предстоящего общения.

ПКЗ: планирование предстоящего общения и прогнозирование относительно трудностей, доминант общения.

Примеры: мысленное проговаривание, проигрывание предполагаемых коммуникативных ситуаций в трансформированном виде с целью выработки вариантов решения.

ПКЗ: настрой на коммуникацию; создание положительной установки на общение, на взаимодействие у себя и у учащихся; эмоциональный и интеллектуальный самонастрой.

Примеры: мысленное акцентирование позитивных, привлекательных сторон предстоящего общения; привлечение внимания учащихся вербальными и невербальными средствами.

ПКЗ: установление контакта: адекватного восприятия и понимания состояния партнера по общению, «преподнесения» себя в качестве привлекательного, интересного собеседника.

Примеры: формулы речевого этикета, личностно-ориентированные реплики, предъявление проблемы/задачи, побуждение к разговору/действию.

ПКЗ: поддержание контакта и достижение учебных целей посредством установленного контакта, создание атмосферы сотрудничества, педагогически целесообразных отношений.

1) Коммуникативное воздействие (действие):

– **информирование и получение информации.**

Примеры: информация, сообщение, комментарий (развернутый, спонтанный и т.д.) к информации, к действиям и пр.; развернутое высказывание, выслушивание ответа, выступления.

– регулирование состояний (собственных и учащихся); мобилизации интеллектуальных сил, психической энергии на выполнение заданий.

Примеры: мобилизующие реплики; уточнение, исправление, дополнение.

– оперативный анализ процесса общения, сличение с нормами и с планом, коррекция.

2) Коммуникативное взаимодействие:

– организация (активация, инициация, развитие) общения при непосредственном участии преподавателя в ситуациях: преподаватель – учащийся; преподаватель – учебная группа; преподаватель – коллеги; преподаватель – администрация и пр.

Примеры: диалог, дискуссия, фронтальный опрос, обсуждение профессиональных проблем, беседа, обмен знаниями и пр.

– организация общения с учащимися при опосредованном участии преподавателя в ситуациях: учащийся – учащийся (диада, триада); учащийся – учебная группа.

Примеры: дискуссия, обсуждение, комментарий, корректирующая реплика, контроль, инструктирование в ситуации ролевой игры и пр.

3) Содействие коммуникации или «противодействие» в случае ошибок, отклонения от поставленных целей, от норм, от узуса; руководство выполнением учебного задания; выбор и формулирование педагогически приемлемых санкций.

Примеры: формулирование отзыва, реакции, оценки, характеристики ответа, коммуникативной деятельности учащегося; согласие/возражение; поддержка/опровержение; похвала/порицание и пр.; одобрение/неодобрение, уточнение, исправление.

ПКЗ: итоговый анализ, сопоставление результата реализованного контакта, общения, взаимодействия; оценка качества общения.

Примеры: умозаключение, вывод.

Таким образом, профессионально-педагогическое общение представляет собой основу взаимодействия преподавателя и учащегося (учащихся), а также преподавателей между собой, преподавателя с администрацией и др. в целях совместного решения задач обучения и в процессе этого обучения. Участие преподавателя в педагогическом общении, которое для него является профессиональным, составляет содержание одного из компонентов исполнительской стадии его деятельности. Готовность к решению профессионально-коммуникативных

задач обеспечивает успешность достижения целей обучения, а как показывает опыт и результаты некоторых исследований, в значительной степени гарантируют также и завоевание популярности, авторитета среди учащихся.

Подводя итог сказанному о содержании профессионально-коммуникативной деятельности преподавателя и о сути соответствующей профессиональной готовности, позволяющей ему надеяться на адекватное исполнение им обучающих функций, следует отметить, что сегодня, пожалуй, ни у кого не вызывает сомнений, что на успех обучения может рассчитывать только тот, кто научился в аудитории, в классе профессионально общаться.

Список литературы

1. Витт Н.В., Каспарова М.Г.К вопросу о качествах преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в высшей школе: сб. статей. М., 1974. Вып. 9. С. 70-76.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М., 1974.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
5. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М., 1990.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
7. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: автореф. дис.... д-ра психол. наук. М., 1974.
8. Лобанова Н.А., Слесарева И.П. Практический курс русского языка для филологов // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения: сб. докл. совет. делегации на IV Конгрессе МАПРЯЛ. М., 1980. С.159-167.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
10. Маслыко Е.А. Проблемы обучения педагогическому общению в языковом вузе // Иностран. яз. в высш. шк. Вып. 19. М., 1987. С. 48-58.

Молчановский Виктор Васильевич, д-р пед. наук, проф., profimvv@yandex.ru, Россия, Москва, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

*PROFESSIONAL AND COMMUNICATION SKILLS OF TEACHERS SPECIALIZING IN
RUSSIAN PHILOLOGY*

V.V. Molchanovski

The article considers basic and system-forming concepts of pedagogical communication of a teacher of Russian as a foreign language, ensuring adequate performance of professional functions.

Key words: pedagogical communication, professional and communicative tasks.

Molchanovski Victor Vasilyevich, doctor of pedagogical sciences, professor, profimvv@yandex.ru, Russia, Moscow, State Institute of Russian Language A.S. Pushkin

УДК 378:5-12

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ "ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ" КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

С.В. Пазухина

Рассматривается опыт преподавания курса по выбору "Психология девиантного поведения", апробированного в рамках совместного проекта с НИТУ МИСИС. Внимание акцентируется на используемых нетрадиционных формах организации аудиторных занятий в вузе. Описываются нетрадиционные занятия лекционного и семинарско-практического типа, показавшие наибольшую эффективность в плане активизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: нетрадиционные формы занятий, учебно-профессиональная деятельность

В рамках совместной апробации с НИТУ МИСИС проекта по теме "Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия" в учебный план подготовки студентов ТГПУ им. Л.Н. Толстого была включена дисциплина по выбору студентов "Психология девиантного поведения".

Актуальность изучения психологических особенностей, причин и закономерностей формирования различных девиаций, разработки моделей профилактики девиантного поведения подрастающего поколения связана с наличием большого количества трудностей психологического характера, возникающих в процессе социализации детей и молодежи в современных условиях. Некоторая часть молодых людей выпадает из общего процесса

адаптации, пополняет ряды маргинальных элементов, становясь очагом социальной дестабилизации. Основная цель изучения психологических закономерностей и на этой основе профилактика девиантного поведения как ключевого направления в практике психолого-социально-педагогической работы с молодежью заключается в содействии бесконфликтной интеграции данной категории молодых людей в общество. В связи с этим проблемы, рассматриваемые при изучении содержания курса "Психология девиантного поведения", являются сегодня чрезвычайно актуальными.

Целью изучения дисциплины «Психология девиантного поведения» являлось освоение студентами психологических особенностей, закономерностей и причин развития девиантного поведения и на этой основе формирование практических навыков и умений организации работы по профилактике разных видов девиантного поведения обучающихся.

Авторский подход к раскрытию рассматриваемых проблем заключался в том, что в качестве одного из приоритетных направлений профилактики девиантного поведения рассматривалось формирование у подрастающего поколения навыков здорового образа жизни [10]. В ходе апробации курса мы пропагандировали идею о том, что одной из основных задач общества и всех социальных институтов воспитания должно стать создание благоприятных условий, позволяющих молодым людям гармонично развиваться. В основе образовательно-воспитательного процесса должны лежать здоровьесберегающие технологии, направленные на продвижение ценностей здорового образа жизни и профилактику девиантного поведения в молодежной среде. Основные идеи авторского подхода определили своеобразие содержательно-структурного построения курса, специфику используемых форм организации занятий и методов обучения.

Ключевые проблемы дисциплины были сгруппированы в ряд взаимосвязанных тем, которые отражены далее. В процессе преподавания дисциплины "Психология девиантного поведения" использовались разнообразные формы организации занятий, определяющие совокупность условий их проведения и управления процессом учебной деятельности студентов. Содержание дисциплины и используемые нами формы организации занятий были тесно взаимосвязаны. Несмотря на то, что традиционно считается, что ведущим компонентом занятия является содержание, тем не менее, мы считаем, что именно используемые организационные формы определяют эффективность его освоения.

Под *нетрадиционными формами организации аудиторных занятий в вузе* мы понимали такую схему их организации, которая предполагает необычный замысел, нестандартную внутреннюю структуру, логику проведения, отличающуюся от привычных академических лекций и

семинаров, своеобразные способы организации деятельности участников, основывающиеся на коллективном обсуждении проблем, активном взаимодействии обучающихся, обмене мнениями между ними, нацеленном на осмысленное, личностно-заинтересованное, компетентное освоение содержания изучаемой темы [7].

При использовании нетрадиционных занятий коренным образом менялась традиционная система взаимоотношений и распределения ролей между обучающим и обучающимся (преподаватель в активной роли источника информации, студент - в пассивной роли слушателя, исполнителя замыслов последнего). Преподаватель занимал личностно-ориентированную позицию – тьютора, фасилитатора, модератора, консультанта. С его стороны преобладали организационная, проектировочная, стимулирующая функции, функции открытия проблемности и смыслов профессиональной деятельности, создания условий свободного самоопределения будущих педагогов, их приобщения к гуманистическим профессиональным ценностям. Использовался демократический, поощряющий стиль общения. Практиковались разнообразные модели взаимодействия: «преподаватель – студент», «студент – студенты», «студент – преподаватель» и др. Цели и задачи разрабатывались и принимались совместно педагогом и студентами. Процесс их достижения организовывался как совместная деятельность в учебно-профессиональной общности. Совместная рефлексивная коммуникация помогала осознать собственные смыслы, понять смыслы других людей, создать в группе общий фонд ценностно-смысловых образований. При этом преподаватель выступал как носитель гуманистических профессиональных ценностей, демонстрирующий позиции педагога-профессионала, образцы рефлексивного анализа педагогических ситуаций, связанных с девиантным поведением школьников.

Нетрадиционные занятия отличались от традиционных не только спецификой проведения, но и особенностями подготовки, используемыми средствами, приемами обучения, методикой изучения учебного материала, критериями оценки деятельности преподавателя и студентов. Они были основаны на применении активных методов обучения, способствующих организации целенаправленной, управляемой, оцениваемой активности участников; организации совместной деятельности обучающего и обучающихся, предполагали постоянный поиск, эксперимент по выработке новых приемов освоения учебного материала и др.

Теоретической базой, определяющей целесообразность выбора той или иной организационной формы, выступал ряд методологических подходов. *Компетентностный подход* ориентировал на формирование у студентов необходимых компетенций в единстве трех важных составляющих: *когнитивной* (находящей отражение в знаниях,

представлениях), *личностной* (отражающейся в мотивации, ценностных отношениях, личностных качествах), *деятельностной* (проявляющейся в умениях, навыках, освоенных способах деятельности). *Контекстный подход* определял нацеленность используемых форм на развитие заданных компетенций в специально создаваемых ситуациях, максимально приближенных к условиям будущей профессиональной деятельности студентов. *Личностно-ориентированный подход* акцентировал внимание на работу с каждым обучающимся с учетом его образовательных запросов, потребностей, мотивов участия в организуемой на занятиях совместной деятельности, индивидуальных способностей, уровня предварительной осведомленности по изучаемой проблематике, житейского опыта и др. *Субъектный подход* нацеливал на взаимодействие с каждым студентом как самостоятельным субъектом собственного саморазвития и самосовершенствования, который в равной степени с преподавателем несет ответственность за результаты своего обучения, выступает активным заинтересованным участником образовательного процесса. *Антропологический подход* указывал на то, что изменение и развитие личности происходит в общности, в процессах совместной деятельности и общения с другими людьми. В связи с этим представлялось важным построение учебно-профессиональной общности между преподавателем и студентами, создание единого смыслового поля, в котором будет существовать и преобразовываться, проблематизироваться и насыщаться новыми смыслами сознание участников занятий.

Используемые нами формы организации аудиторных занятий в вузе удовлетворяли необходимым ***признакам нетрадиционного занятия***, к которым относятся следующие: изменение внешних рамок, уход от шаблонов, рутины и формализма; введение элементов новых приемов обучения; расширение программного материала за счет дополнительной информации, подобранной как преподавателем, так и студентами; сочетание различных видов деятельности обучающихся; проведение занятия в нетрадиционном месте, с использованием оригинальных средств обучения и др. [1; 3; 4; 9; 11; 12; 13; 14; 15].

Из множества психологических ***факторов, побуждающих обучающихся к активному участию в подготовке и проведении нетрадиционных занятий*** [6], мы опирались, прежде всего, на такие, как наличие личностной заинтересованности; осознание смысла, необходимости, значимости своего участия в проводимом занятии; желание проявить собственные способности в творческих видах деятельности; возможность попробовать свои силы в заданиях состязательного характера; наличие игровых моментов, позволяющих "снимать маски" и выражать собственную точку зрения с позиции определенного персонажа, его роли; ощущение сильного эмоционального воздействия и др.

Созданию атмосферы доверия способствовало то, что преподаватель поощрял множественность мнений в группе, альтернативность решений обсуждаемых проблем, стремился наладить обратную связь со студентами, поддерживал отношения, основанные на уважении и взаимопонимании.

Оценочная деятельность в рамках использования нетрадиционных форм организации занятий также меняла свои целевые ориентиры. Приветствовалась не только оценка преподавателя, но и взаимооценивание, самооценивание, стороннее оценивание экспертами (приглашенными вузовскими преподавателями смежных дисциплин с других кафедр, школьными учителями, администрацией, родителями учащихся и т. д.). Функция оценки была существенно расширена. Оценивание рассматривалось не только как фиксация итогов, а прежде всего как "точка", за которой следует новый виток развития. В связи с этим оценка использовалась не только как контролирующий, результирующий инструмент, но и как обучающий, формирующий, воспитывающий, диагностирующий, ориентирующий, стимулирующий, развивающий, корректирующий, рефлексивный, прогностический [5].

Нетрадиционных форм организации занятий, используемых в высшем профессиональном образовании, в настоящее время разработано немало [1; 2; 3; 8; 11; 12; 15]. Необходимость их соотнесения с утвержденными шаблонами учебных планов и рабочих программ обусловила выделение нетрадиционных форм лекционного типа и семинарско-практического типа. На рис. 1 перечислены нетрадиционные формы организации аудиторных занятий, которые показали наибольшую эффективность в процессе их использования в курсе "Психология девиантного поведения".

Кратко охарактеризуем каждую из используемых нетрадиционных форм организации аудиторных занятий.

Проблемная лекция предполагала введение нового знания, касающегося понимания девиации и девиантного поведения в психологической науке как неизвестного, которое необходимо "открыть".

Лекция-пресс-конференция отличалась тем, что преподаватель, озвучив тему, получал от студентов письменные вопросы, на которые отвечал в логической последовательности изложения содержания в течение занятия.

Лекция-провокация строилась как изложение материала с заранее запланированными ошибками, которые студенты должны были обнаружить в ходе занятия, вычленив неверную или неточную информацию, выступая таким образом в качестве экспертов, рецензентов, оппонентов.

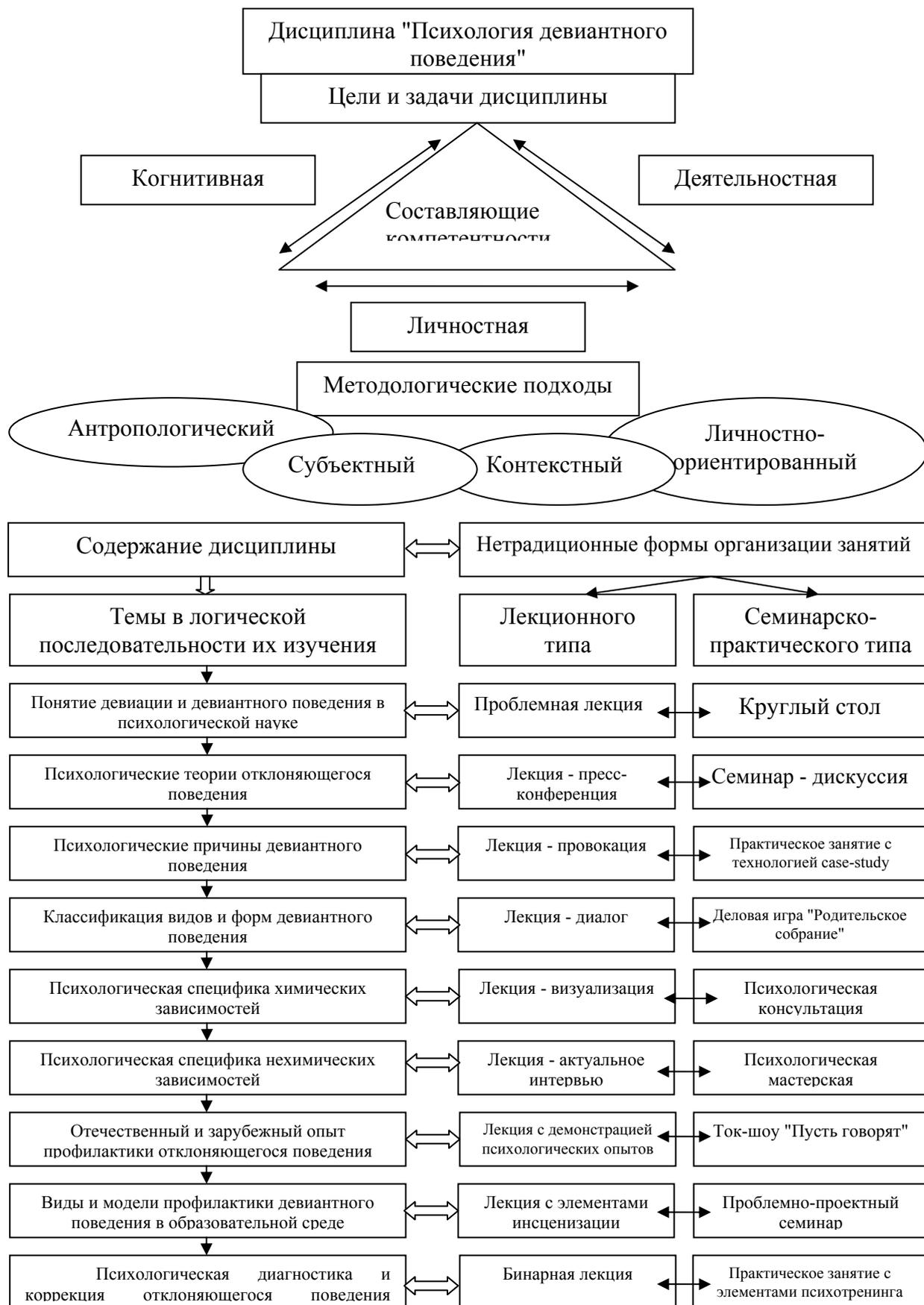


Рис. 1. Нетрадиционные формы организации занятий по дисциплине "Психология девиантного поведения" в их соотношении с темами курса

Лекция-диалог была основана на организации непосредственного контакта преподавателя с аудиторией с целью выявления имеющихся у будущих педагогов мнений, точек зрения на изучаемую проблему, уровня осведомленности студентов по рассматриваемой теме, степени их готовности к восприятию нового материала, актуализации имеющихся у слушателей знаний по изучаемой проблеме, привлечения их индивидуального опыта, пробуждения различных типов мышления в ситуациях «учебного незнания».

Лекция-визуализация позволяла акцентировать внимание на изучаемых проблемах посредством визуальной подачи учебного материала с использованием различных технических средств обучения, аудио- и видеотехники, мультимедийных технологий, раздаточного материала для студентов.

Лекция-актуальное интервью представляла собой вариант микропреподавания, когда несколько студентов, выступающих в роли психологов, медицинских работников, политиков, социальных работников, педагогов, родителей, заранее подготовившихся к занятию, проводили свой мини-фрагмент лекции, отвечая на вопросы аудитории, которая "превращалась" в представителей СМИ, корреспондентов из разных печатных и интернет-изданий, телеканалов и пр.

Лекция с демонстрацией психологических опытов акцентировала внимание слушателей на анализе конкретных экспериментов, лабораторных испытаний, которые проводились в рамках изучаемой проблематики в отечественной психологии и за рубежом. Большинство психологических опытов демонстрировалось в виде слайдов с фотографиями, видеороликов. Отдельные эксперименты воспроизводились непосредственно на занятии в аудитории с участием самих студентов.

Лекция с элементами инсценизации предоставляла возможность наглядного представления в рамках учебного занятия некоторых фрагментов мероприятий, проводимых в разных образовательных учреждениях с целью профилактики девиантного поведения обучающихся.

Бинарная лекция строилась как живое диалогическое общение двух лекторов между собой, каждый из которых представлял изучаемое явление с определенной точки зрения. В нашем случае одним лектором был преподаватель, выступающий как психолог-практик, другим - специально подготовленный студент (теоретик).

Круглый стол основывался на принципе коллективного обсуждения проблемы. Здесь будущие педагоги обменивались информацией, учились проводить ее критический анализ, обосновывали и отстаивали свои убеждения. Наибольшая эффективность данной формы организации занятия отмечалась в том случае, когда вопросы, выносимые на обсуждение, содержали профессионально или лично значимую проблему, трансформировались на конкретные ситуации, с которыми

студенты сталкивались в собственной жизни, требовали доказательства предлагаемых вариантов решения проблемы.

Семинар-дискуссия отличался тем, что основное время на нем отводилось свободному обмену мнениями, идеями и взглядами по вынесенному на обсуждение спорному вопросу. Преподаватель выполнял функцию управления процессом развития групповой дискуссии, провоцировал столкновение позиций, использовал коллективное мнение группы для убеждения, преодоления житейских установок и ошибочных представлений отдельных студентов, ненавязчиво подводя участников к концу занятия к необходимому обобщению и выводу.

Практическое занятие с использованием технологии case-study было ориентировано прежде всего на анализ конкретных практических ситуаций, позволяющих выявить и понять психологические причины девиантного поведения. Ситуации брались из последних новостных передач, региональных газет, личного опыта студентов и преподавателя и предъявлялись в виде устного изложения или коротких видеофрагментов. Студенты работали в подгруппах и парах.

Деловая игра "Родительское собрание" предполагала обсуждение поставленной проблемы в ролях "классного руководителя", "родителей", "психолога", "медицинского работника", "сотрудника полиции", "юриста", "социального работника", "сотрудника отдела по борьбе с организованной преступностью", "сотрудник отдела по госнарконтролю", "библиотекаря" и др.

Психологическая консультация представляла собой разновидность деловой игры. Студенты разбивались на подгруппы, каждой из которых предлагалось разыграть определенную, заданную преподавателем ситуацию по ролям: "ученик с девиантным поведением", "родитель", "школьный учитель", которые пришли на прием к "психологу". В разных ситуациях персонажи имели различные позиции.

Психологическая мастерская предполагала решение практических психологических задач разного типа, которые включали приобретённые будущими педагогами научные знания в жизненный контекст их профессиональной деятельности.

Ток-шоу "Пусть говорят" представляло собой вариант деловой игры с приглашением в импровизированную студию участников проблемной ситуации, специалистов, подключением аудитории к обсуждению решаемых вопросов.

Проблемно-проектный семинар предполагал организацию работы студентов в подгруппах, каждая из которых в конце занятия должна была разработать проект решения поставленной проблемы.

Практическое занятие с элементами психотренинга было ориентировано на практическое обучение будущих педагогов, способствовала отработке конкретных умений и навыков.

Для каждой из используемых нетрадиционных форм организации аудиторных занятий нами были разработаны схемы их проведения, выборочные варианты которых представлены на рис. 2, 3.

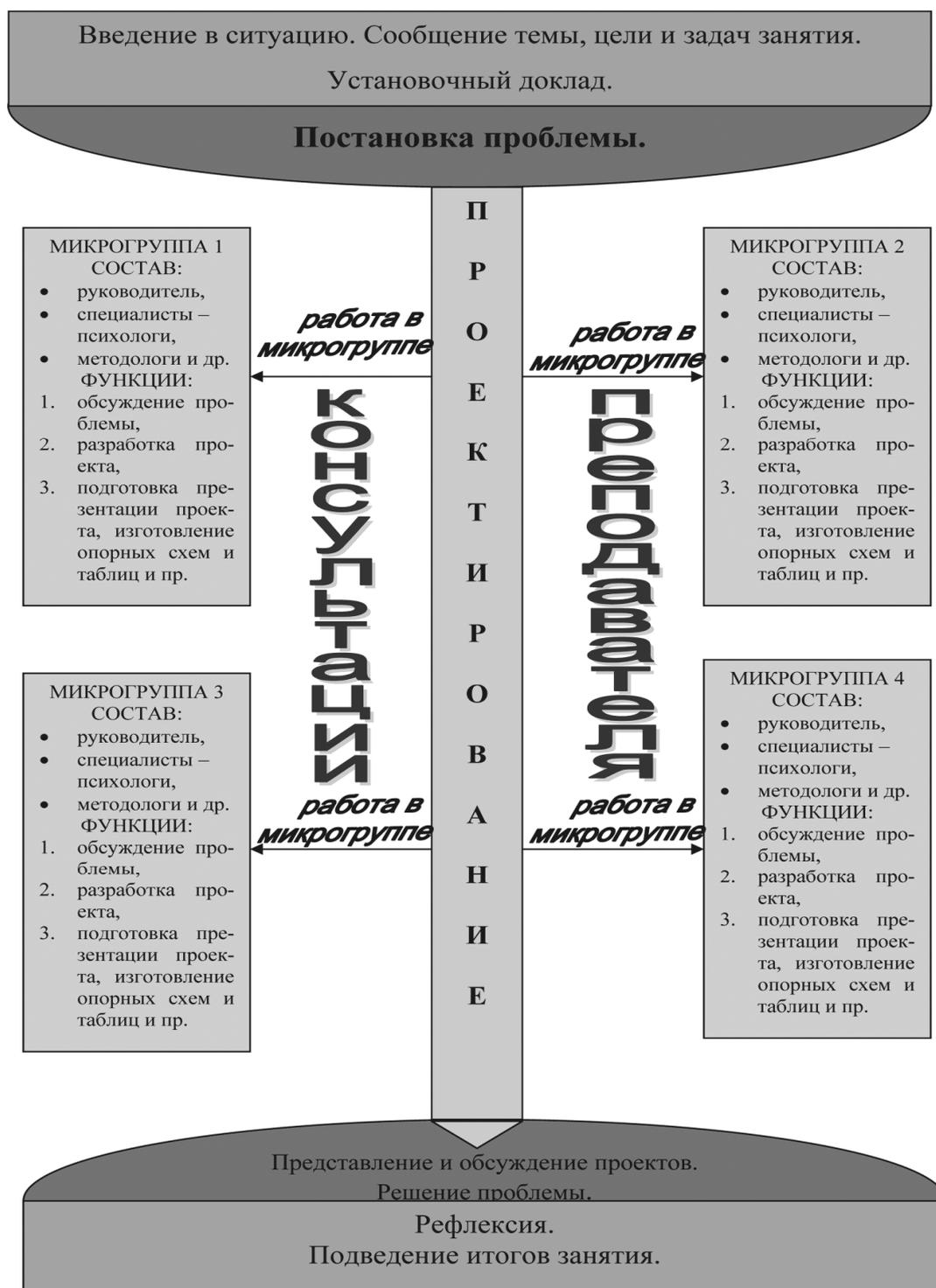


Рис. 2.Схема проведения аудиторного учебного занятия с использованием нетрадиционной формы "Проблемно-проектный семинар"

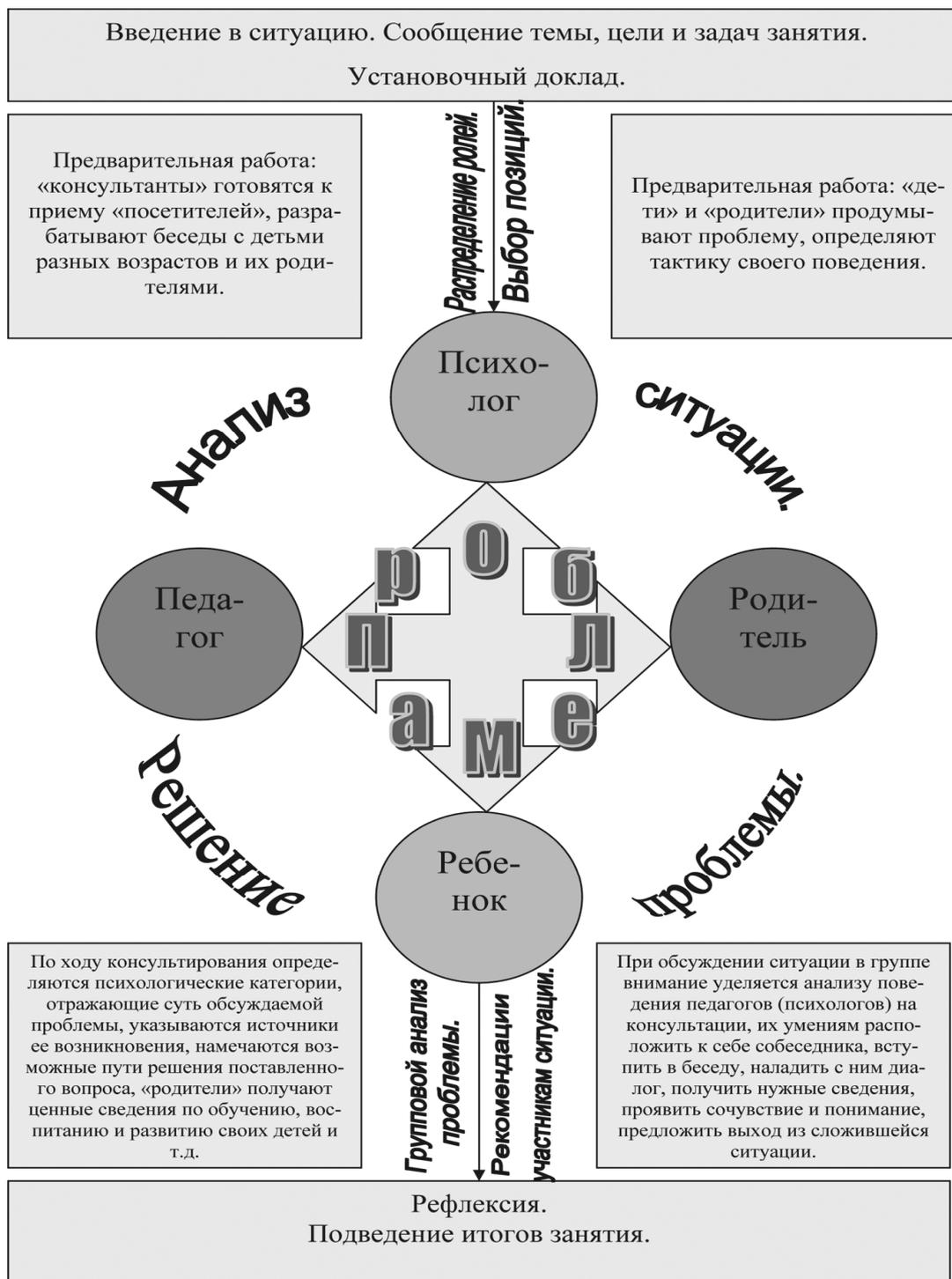


Рис. 3. Схема проведения аудиторного учебного занятия с использованием нетрадиционной формы "Психологическая консультация"

Подготовка и проведение каждого занятия с использованием нетрадиционной формы его организации включала в себя несколько *этапов*. На первом этапе осуществлялись: формулирование замысла; определение целей и задач занятия; соотнесение стадий освоения

требуемых компетенций с проектируемыми условиями организации учебного процесса и механизмами управления учебно-профессиональной деятельностью студентов; отбор содержания с учетом специфики предмета и уровня предварительной подготовленности обучающихся и обоснование соответствующих ему нетрадиционной формы организации занятия, методов и приемов обучения. На следующем этапе организовывалась подготовительная работа, которая включала в себя распределение обязанностей между преподавателем и студентами группы, разработку сценария проведения занятия, подбор конкретных заданий, ситуаций, упражнений, обоснование критериев оценки успешности их выполнения. Затем реализовался этап непосредственного проведения аудиторного занятия, где наряду с подготовленными элементами использовались элементы импровизации. На заключительном этапе проводился анализ итогов, осуществлялась оценка деятельности участников, обратная связь.

Таким образом, опыт реализации дисциплины "Психология девиантного поведения" с использованием нетрадиционных форм организации аудиторных занятий в рамках реализации проекта по теме "Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия" позволили сделать вывод о том, что гибкое сочетание разнообразных нетрадиционных форм способствует: созданию оптимальных условий для компетентностного освоения студентами учебного материала, который подается в интересной, необычной форме; вовлечению участников в многообразные виды деятельности (фронтальную, коллективную, групповую, парную, индивидуальную); погружению обучающихся в контекст будущей профессии; оптимальному сочетанию изучения теоретических основ дисциплины с формированием практических навыков в ситуациях, приближенным к реальной жизни, что в совокупности дает мощный стимул в обучении, мотивирует и активизирует учебно-профессиональную деятельность будущих педагогов. Кроме этого, при получении обратной связи участники апробации отметили, что нетрадиционная форма проведения занятий способствовала снятию излишнего напряжения, созданию эмоционально-привлекательной атмосферы, возникновению личностной заинтересованности каждого в изучаемом материале, стимулировала мыслительные процессы, предоставляла возможность раскрыться с новой стороны, проявить себя в условиях творческого поиска.

Список литературы

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. М.: Владос, 2001. 304 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 205 с.
3. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2015. 376 с.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. СПб.: Питер, , 2008. 192 с.
5. Пазухина Т.М., Пономарева А.В., Якушин С. В. Механизмы оценивания результатов образовательного процесса в вузе в контексте компетентностного подхода: учеб.-метод. пособ. / науч. ред. А. А. Орлов. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. 111 с.
6. Огнев А.С., Гончар С.Н. Психологические механизмы позитивного разрешения проблем // European Social Science Journal. 2013. № 11-2 (28). С. 291-301.
7. Пазухина С.В. Индивидуализация процесса обучения при использовании нетрадиционных форм организации занятий // Сб. матер. Междарод. науч.-практ. конф., посвящ. памяти академика РАО И. Я. Лернера "Теория и практика современного образования" (Тула, 8-10 апреля 1997 г.). Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 1997. С. 99-101.
8. Пазухина С.В. Особенности проектирования системы современных методов и форм психологической подготовки студентов педвузов // Сб. матер. XXVI учеб.-метод. конф. профессорско-преподавательского состава ТГПУ им. Л. Н. Толстого "Обеспечение качества подготовки специалистов в системе непрерывного педагогического образования" (Тула, 10-12 февраля 1999 г.). Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 1999. С. 85-87.
9. Пазухина С.В. Формирование ценностного отношения у студентов к психологии (на материале практических занятий): учеб.-метод. пособие. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2004. 148 с.
10. Семикин Г.И., Калинина З.Н., Пазухина С.В. Профилактика девиантного поведения молодежи: учеб. пособ. / под общ. ред. Н.А. Шайденко. М.; Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. 240 с.
11. Ретивых М. В. Инновационный подход к проектированию и проведению лекционных и семинарских занятий в вузе // Вестн. Брян. гос. ун-та. Брянск: РИО БГУ, 2012. № 1. С. 154-158.
12. Сахарова Н. В. Нетрадиционные занятия в профессиональном образовании как организационная форма освоения теоретического и практического материала // Педсовет.ORG. 15-й Всероссийский интернет-

педсовет. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task_viewlink/link_id,156155/Itemid,550/ (дата обращения: 29.07.2015.).

13. Современные и образовательные технологии в вузе: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.

14. Антюхов А.В., Николаева Т.А., Ретивых М.В. Современные образовательные технологии в вузе: монография. Брянск: Курсив, 2011. 224 с.

15. Трубникова В.В. Нетрадиционные формы контрольно-обобщающих занятий по психологии // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". URL: <http://festival.1september.ru/articles/312862/> (дата обращения: 29.07.2015 г.).

Пазухина Светлана Вячеславовна, д-р психол. наук, доц., зав. кафедрой, pazuhina@tspu.tula.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

*NON-TRADITIONAL FORMS OF ORGANIZATION OF CLASSROOM DISCIPLINE
"PSYCHOLOGY OF DEVIANT BEHAVIOR" AS MEANS OF ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL WORK OF STUDENTS*

S.V. Pazukhina

The article deals with the experience of teaching the course at the option of "Psychology of deviant behavior", hallmarked in a joint project with NUST MISA. Attention is focused on the use of non-traditional forms of organization in the university classroom. It describes the unconventional class lectures and seminars and practical type, showing the most efficient in terms of revitalization of teaching and professional work of students.

Key words: non-traditional forms of employment, educational and professional activities.

Pazukhina Svetlana Vyacheslavovna, doctor of psychological sciences, docent, pazuhina@tspu.tula.ru, Russia, Tula, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е.П. Суханов, О.А. Шустова

Проведен обзор зарубежных исследований, направленных на изучение показателей качества образовательного процесса. В фокусе внимания авторов статьи находится феномен психологической безопасности, а также связанные с ним феномены и смежные понятия: их присутствие и значимость в различных измерительных моделях качества образования.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда.

Для того чтобы определить, какое место занимает психологическая безопасность в школе в иностранных образовательных системах, необходимо провести общий обзор зарубежных исследований качества образовательного процесса. Этот обзор позволит определить, является ли психологическая безопасность в школе одним из критериев качества образовательного процесса за рубежом, а также определить значимость этого критерия для иностранных исследователей и деятелей образования.

Подобная формулировка вопроса позволяет вовлечь в круг рассмотрения различные фундаментальные общие работы, предлагающие максимально широкий контекст рассмотрения проблемы оценки качества школьного образования.

Одной из таких работ является европейский доклад об оценке качества школьного образования (European report on the quality of school education) [2], в котором анализируется ситуация в школьном образовании следующих стран: Бельгия, Дания, Германия, Греция, Испания, Франция, Ирландия, Испания, Люксембург, Нидерланды, Португалия, Финляндия, Швеция, Великобритания, Кипр, Венгрия, Польша, Румыния, Словакия, Латвия, Эстония, Литва, Болгария, Чехия и Словения.

В основе данной работы лежит измерительная модель, основанная на 16 индикаторах качества образования, разделенных на 4 основные области.

Индикаторы достижения.

В эту область включены 7 индикаторов, которые в данной модели рассматриваются как наиболее значимые для всех стран Европы на настоящий момент и в будущем:

Математика.

Чтение.

Наука.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ).

Иностранные языки.

Умение учиться.

Право.

Данная область описывает формальные легко измеряемые успехи учеников в разных наиболее значимых для их дальнейшей социальной жизни школьных предметах, а также их общую обучаемость.

Индикаторы успеха и перевода.

В эту область вошли индикаторы, обладающие высокой политической значимостью. Они тесно связаны между собой:

Рейтинг «вылетевших» из школы.

Рейтинг завершивших среднее образование.

Рейтинг получающих высшее образование.

Индикаторы мониторинга школьного образования.

В эту область попадают следующие 2 индикатора:

Оценка школьного образования и управление им.

Участие родителей в школьном образовании.

Оба эти индикатора связаны с активной включенностью в образовательный процесс всех его участников, среди которых ключевую роль в улучшении школы играют директора школ, учителя, ученики и их родители.

Индикаторы ресурсов и структур.

Эта область включает в себя 4 индикатора, каждый из которых связан с инфраструктурой, лежащей в основе функционирования школы и успешности учеников:

Обучение и тренинги учителей.

Участие в дошкольном образовании.

Количество учеников на компьютер.

Образовательные расходы на учащегося.

В данной работе говорится о том, что для всех стран, представленных в данном докладе, качество образования является наивысшим политическим приоритетом. Утверждается, что высокий уровень знаний, навыков и социальных компетенций – важнейшие условия для дальнейшей социализации учащихся. Тем не менее, модели оценки, используемой данной методикой, полностью отсутствуют измерения психологического контекста образовательного процесса. Данная модель ориентирована исключительно на результат образования и полностью игнорирует те психологические процессы, которые лежат в основе этого результата.

Другая глобальная работа, посвященная оценке качества образования в 32 странах Европы, «Обеспечение качества образования: Политика и подходы к оценке школ в Европе» (Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe) сконцентрирована методологии оценки качества школьного образования, но посвящена очень

частным аспектам этой проблемы. Анализируется исключительно методические аспекты организации этой оценки, а также необходимость оценки школ как внешними экспертами, так и изнутри.

Здесь важно отметить, что обе вышеупомянутые работы – не отдельные небольшие статьи, а глобальные общеевропейские исследования качества образования в целом. Тот факт, что проблема психологической безопасности в них совершенно не затрагивается, указывает на определенную тенденцию в изучению данной проблемы за рубежом.

Аналогичный подход к оценке эффективности школьного образования наблюдается и в израильской работе «Образование в Израиле: новые вызовы» (Education in Israel: The Challenges Ahead). Здесь также прежде всего анализируются формальные показатели успешности учеников. Кроме этого акцент делается на сложном социо-экономическом составе общества, его мультинациональном составе и связанным с ним особенностям образовательного процесса. Выделение данного аспекта социальной жизни израильского общества и школ имеют лишь косвенное отношение к психологической безопасности в интересующем нас контексте. Во-первых, изучается узкая специфика конкретных конфликтов, имеющих глубокие исторические корни. Во-вторых, рекомендации, предлагаемые для разрешения этих конфликтов, носят глобальный характер и практически не имеют отношения к конкретным действиям сотрудников школы.

Не отличается от предыдущих по формальности критериев оценки эффективности школьного образования и нидерландская статья «Обзор структуры оценки и анализа результатов школы. Культурный подтекст в Нидерландах» (Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country background report for the Netherlands) [4]. Однако в данной работе представлена иная, более системная, модель оценки эффективности школы. Здесь выделяется 4 уровня оценки:

Системный уровень.

Уровень школы.

Уровень учителей.

Уровень учащихся.

На системном уровне производится оценка образовательной политики в целом и образовательных программ в частности. На этом же уровне производятся общенациональные периодические мониторинги качества образования. Собирается статистика успешности учеников по возрастным когортам и по регионам страны.

На школьном уровне производится как внешняя оценка качества образования экспертами, так и самооценка этого показателя. Информация об оценках школ доступна широкой публике и родителям.

На уровнях учителей и учеников производятся регулярные частные проверки и мониторинги успешности и компетентности в различных областях.

Как и в предыдущих рассмотренных работах, в данной статье нет психологического контекста.

Таким образом, рассмотрение ряда больших глобальных работ на тему оценки эффективности и качества образования в школе позволяет сделать вывод о том, что понятие психологической безопасности не входит в представления зарубежных авторов об эффективности образования. По всей видимости, она является дополнительным фактором, который не связывается исследователями напрямую с результативностью образовательного процесса.

Более того само словосочетание «психологическая безопасность» крайне редко встречается в зарубежных статьях, что позволяет предположить, что данное понятие не используется в иностранной литературе для обозначения того ряда явлений, который стоит за этим понятием в отечественной научной традиции.

Если словосочетание «психологическая безопасность» и употребляется, оно является, скорее, ситуативным, чем устойчивым понятием и используется в нескольких основных контекстах.

1. Психологическая безопасность рассматривается как актуальная задача в случае каких-либо трагедий национального (терракты) или локального (случай суицида, о которых известно в данной школе) масштаба. В таком контексте данной проблемой занимается множество авторов, таких, как P.G. Jaffe, C.V. Crooks и C.L. Watson, S. Brock, P. Lazarus и S. Jimerson, S. Brock, J. Sandoval и S. Lewis, M. Wong, S. Poland.

Тем не менее, с нашей точки зрения, необходимость в психологической безопасности в школе существует постоянно вне зависимости от социальной ситуации, хотя, безусловно, в случае подобных трагедий, потребность в психологической безопасности возрастает.

Задачи, которые решают исследователи, изучающие психологическую безопасность в подобном аспекте, безусловно важны, однако являются своего рода экстренными решениями, характерными для кризисменеджмента, что отражается даже на уровне заголовков многих из вышеупомянутых статей: «Снятие стресса после критических происшествий» (Critical Incident Stress Debriefing), «Практические предложения для вывода из кризиса в школах» (Practical Suggestions for Crisis Debriefing in Schools).

Задачей же данного исследования является разработка такой модели психологической безопасности и такого инструментария для ее оценки, которые позволили бы обеспечить постоянный высокий уровень психологической безопасности в российских школах вне зависимости от актуальной социальной обстановки, которая преподносится в СМИ.

В связи с этим подобный подход к определению психологической не обладает достаточным объяснительным потенциалом в рамках настоящего исследования и не может быть использован в нем для интерпретации понятия психологической безопасности.

2. Психологическая безопасность понимается как отсутствие буллинга. Подобное понимание позволяет выйти на очень большой пласт исследований, посвященных буллингу в школах: его природе, проявлениях, оценке, а также рекомендациях по борьбе с ним. Ниже приведены некоторые из авторов, занимающихся проблемой буллинга в школе: К.Р. Allen, М. Eslea и Р.К. Smith, Р.Г. Jaffe, С.В. Crooks и С.Л. Watson, М. Janosz, I. Archambault, L. Pagani, S. Pascal, A. Morin и F. Bowen, D. Olweus и S.P. Limber, D. Pepler, W. Craig, P. O'Connell, R. Atlas и А. Charach, С. Salmivalli, А. Kärnä и E. Poskiparta, М.Р. Steinberg, E. Allensworth и D.W. Johnson, G.R. Mayer, В.Ј. Byrne, а также команда офиса поддержки учащихся при калифорнийском департаменте образования.

И хотя буллинг – безусловно одна из актуальных причин нарушения психологической безопасности в школе, мы не можем ограничиваться столь узким пониманием психологической безопасности, поэтому данный подход также не может быть использован для интерпретации понятия психологической безопасности в настоящей работе.

3. Психологическая безопасность рассматривается косвенно в контексте более широкого представления о школьной безопасности и не выделяется в отдельную категорию. Так, в США существует модель школьной безопасности, разработанная департаментом образования Калифорнии и Калифорнийским центром предотвращения преступлений, которая состоит из 4 основных компонентов:

Компонент 1: Личные характеристики учеников и персонала.

Личные характеристики учеников и персонала включают этнические и культурные характеристики, особенности здоровья и жизненный опыт учеников, учителей, администраторов и другого школьного персонала. Эти характеристики отражают социальные и экономические особенности и влияют на школьную физическую, социальную и культурную среду.

Если личные характеристики и прошлый жизненный опыт не могут быть изменены, то на актуальный жизненный опыт можно в значительной мере влиять с помощью соответствующих действий по планированию и созданию школьной безопасности. При планировании школьной безопасности внутри этого компонента ставятся 2 основные цели:

1. Понять, каким образом актуальные личные характеристики членов школы влияют на физическую, социальную и культурную среду школы.

2. Определить, каким образом можно организовать школьный опыт, чтобы он нужным образом влиял на эти элементы.

Здесь речь идет о том, что необходимо при организации учебного процесса знать и учитывать различные особенности учеников: языковую принадлежность, особенности здоровья и так далее.

Компонент 2. Физическая среда школы.

Физическая среда школы - это наиболее традиционный компонент школьной безопасности. Она включает в себя различные меры безопасности, такие, как установка предупреждающих дорожных знаков, организация необходимого освещения, ограждения и сигнализаций. В сочетании с этими мерами безопасности расположение и внешний вид школы, ремонт ее территории, ее здания и кабинетов создают физическую среду школы.

Многие физические характеристики школы не могут быть изменены, поэтому меры безопасности должны быть разработаны в соответствии с этими характеристиками.

Эффективные меры безопасности, своевременное обслуживание, чистота и внешний вид территории, здания и классов могут быть изменены. Это требует правильного планирования и организации.

В любой школе можно создать такую физическую среду, которая была бы привлекательной и соответствовала нормам безопасности, придавала бы гордость, чувство принадлежности и свободу от страха. Подобные улучшения физической среды школы является важнейшим компонентом создания безопасной школы.

Компонент 3. Школьная социальная среда.

Личные характеристики учащихся и персонала и физическая среда создают условия для безопасности в школе. Тем не менее, динамика отношений между учащимися, учителями, администрацией и родителями задается школьной социальной средой. Стиль управления, отношение школьного персонала к ученикам, родителям и обучению влияют на школьную безопасность. Работа над повышением безопасности и эффективности школ требует оценки того, как директор, персонал, учащиеся, родители и представители законодательных органов, социальных служб и общества взаимодействуют и участвуют в планировании и принятии решений относительно школьных процессов.

Компонент 4. Школьная культурная среда.

Школьная культурная среда включает имплицитные установки, ожидания и знания, которые есть у учащихся, у родителей и школьного персонала о том, как школа должна функционировать и как отдельные люди должны вести себя в ней. Она также включает в себя формальные и неформальные правила, нормы, убеждения и ценности, которыми ежедневно руководствуются в своем поведении учащиеся, персонал и администрация.

Позитивная культурная среда включает высокий уровень доверия, дружеские отношения и связь между учащимися и персоналом.

Поведенческие и академические ожидания четко определены и приняты. Правила школы понятны, приняты и последовательно реализуются. Желательное поведение также общепризнано и регулярно поддерживается.

Следует признать, что 3 и 4 компоненты модели действительно описывают в совокупности определенную среду, которая должна обладать атрибутом психологической безопасности. Тем не менее, нельзя говорить о том, что психологическая безопасность существует в подобных работах в качестве отдельного понятия.

Из оставшейся англоязычной литературы, посвященной психологической безопасности, значительная часть носит популярный характер. Исключение составляют научные статьи на данную тематику, которые оказываются переведенными для иностранных читателей русскими авторами, такими, как И.А. Баева, И.С. Якиманская и Н.В. Бордовская, а также Е.Б. Лактионова.

Тем не менее, было бы неразумно утверждать, что круг феноменов, стоящий за понятием «психологическая безопасность» в отечественной научной традиции, полностью игнорируется иностранными исследователями. Очевидно, что существуют иные понятия, описывающие данную психологическую реальность, и именно такой конструкт необходимо искать при анализе научной литературы.

Таким образом, объект теоретического обзора литературы зарубежных исследований конкретизировался, сместившись с общих исследований оценки эффективности школьного образования и психологической безопасности на психологический аспект этих исследований и схожие с психологической безопасностью понятия.

В процессе поисков исследований психологического аспекта эффективности функционирования школ и возможностей ее повышения нельзя не упомянуть широкий пласт прикладных подходов к этой проблеме, которая объединяется под общим названием «целостный подход к школе» (*The whole school approach*). Данное название объединяет множество различных неакадемических ориентированных исключительно на практику подходов, которые строятся на основе общих принципов:

1. Целостный подход к школе предполагает способ мышления о школе как о сложной многомерной и интерактивной системе.

2. Целостный подход к школе предполагает вовлечение в процесс любых внутренних школьных изменений всех участников образовательного процесса так, чтобы они работали сообща.

Целостный подход к школе не представляет собой единую методологию, и он не изложен в классических для современной науки статьях или монографиях. Можно сказать, что он является скорее определенной идеологией, чем подходом. Тем не менее, он представляет определенную ценность для настоящей работы в связи с тем, что ставит своей целью организацию таких условий образовательного процесса в

школе, которые снижали бы уровень психологического насилия, и (хотя в таком контексте это формулируется крайне редко) повышали бы психологическую безопасность в школе.

Ниже приведены некоторые из форматов, в которых представлен целостный подход к школе в современном образовании в разных странах мира:

Статья «Целостный подход к психическому здоровью в школе. Улучшая академические достижения и поведенческие результаты в Вашей школе» (A whole school approach to mental health. Improving academic progress and behavioural outcomes in your school), вышедшая в Великобритании. Данная статья представляет собой описание услуги, которую оказывают ее авторы разным британским школам, суть которой заключается в помощи школьному педагогическому коллективу в организации школы как доброжелательной партнерской среды для всех участников образовательного процесса. Основной упор в такой работе делается на выделении среди учеников тех, кто отстает в психическом развитии и оказании им всяческой поддержки на разных уровнях. Кроме этого, производятся консультации родителей этих детей, а также дополнительное обучение для педагогического коллектива школы. По утверждению авторов данной статьи, в результате такой работы происходят комплексные изменения, которые отмечаются всеми участниками образовательного процесса и выражаются как в улучшении академических достижений учеников, так и в их отношениях друг с другом, с учителями и с родителями.

Статья «Целостный подход к школе для поддержки обучения учеников» (A whole school approach to support student learning), изданная департаментом образования Австралии. Данная статья представляет собой информационный текст, описывающий основные идеи, используемые в австралийской системе образования для оптимальной с психологической точки зрения организации учебного процесса. Хотя данный подход и назван целостным в статье, в нем меньше внимания уделяется вовлечению в учебный процесс всех его участников; основной фокус в статье делается на особенностях коммуникации педагогов и учеников: индивидуальному и дифференцированному подходу к преподаванию, а также преподаванию малым группам учеников.

Статья «Целостный подход к школе против раннего ухода из школы» (A whole school approach to tackling early school leaving), изданная в 2015 году европейской комиссией по образованию и культуре в рамках программы «Образование и подготовка 2020» (Education & Training 2020). Данная статья представляет собой методологию, положенную в основу одного из аспектов развития европейской системы образования в течение ближайших 5 лет. Основной акцент в данной статье делается на ранний уход из школы (это конкретный термин, принятый в европейской системе

образования, подразумевающий уход ученика из школы в возрасте от 18 до 24 лет без окончания полной школьной программы и в целом соответствующий отечественному неполному среднему образованию). В данной статье постулируется, что целостный подход к школе за счет организации всего школьного сообщества как единой системы с высоко развитой внутренней и внешней кооперацией, вовлекающей всех участников учебного процесса позволяет в большей степени вовлечь учеников в учебный процесс и снизить число ранних уходов из школы. Здесь же уместно упомянуть также работу «Целостный подход к школе против раннего ухода из школы, которая представляет собой оформленные результаты работы над этой проблемой группы учителей, на конференции, посвященной раннему уходу из школы в Ирландии в 2015 году.

Статья «Концепция целостного подхода к школе как платформа для развития школы с акцентом на устойчивом развитии» (The concept of whole school approach – a platform for school development with focus on sustainable development), изданная международной организацией ESD-expert (Education for sustainable development), в которую входят такие страны, как Германия, Индия, Мексика и ЮАР. В основе статьи лежит социо-экономическая концепция устойчивого развития, рассматриваемая ООН как одна из альтернатив традиционной экономике, которая может предотвратить будущий глобальный экономический кризис. В подобном контексте целостный подход к школе рассматривается как возможность для подготовки учеников таким образом, чтобы для них в дальнейшем жизнь в обществе, построенном на основе подобной экономической системе, была естественной. Все это также достигается на основе вовлечения в образовательный процесс всех его участников.

Нормативный акт о принятии школьных правил (Accepting Schools Act. Bill 13) – Канада, Онтарио. На законодательном собрании, утвердившем данный акт, было решено, что требуется целостный подход к школе и что все – правительство, преподаватели, школьный персонал, родители, ученики и широкая общественность – играют свою роль в создании позитивного школьного климата и предотвращении нежелательного поведения, такого, как буллинг, сексуальные домогательства, гендерное насилие и инцидентов, основанных на гомофобии, трансфобии, бифобии. Таким образом, фактически признается, что ответственность за школьную безопасность распространяется далеко за пределы самих школ. На основе данного нормативного акта был составлен «Исчерпывающий инструментарий для безопасных, инклюзивных и принимающих школ» (A Comprehensive Toolkit for Safe, Inclusive and Accepting Schools), призванный разработать систему конкретных рекомендаций для практической реализации вышеупомянутого нормативного акта.

Отличительной чертой данного инструментария является то, что в нем говорится о применении целостного подхода к школе для организации психологически безопасной среды: «Безопасная, упорядоченная, здоровая и принимающая среда необходима для успеха учащихся. Это такая среда, в которой к буллингу и другим формам насилия или подавляющего поведения не относятся толерантно. Нельзя рассчитывать, что учащиеся в полной мере раскроют свой потенциал там, где они чувствуют себя небезопасно и запуганно». Тем не менее, психологическая безопасность не является самостоятельным термином в данной работе, и косвенно становится понятным, что она понимается как противоположность психологическому насилию, в первую очередь буллингу.

Программа, излагаемая в данном инструментарии, предлагает стратегию вовлечения всех участников в создание позитивной среды. Предполагается включение в создание среды не только прямых участников, таких как ученики, семьи и преподаватели, но и СМИ. Программа предполагает, что разовые акции неэффективны для внедрения изменений. Вместо этого разовые акции должны быть частью всеобъемлющего подхода. Например, эффективное предотвращение буллинга может включать классные занятия, обучение персонала, внеклассные активности, обучение и тренировку медиаторов и т.д.

Особенно подчеркивается роль лидерства как неотъемлемого компонента создания позитивной среды. При этом в данной традиции лидерство определяется достаточно необычным образом: как практика влияния на членов организации и различных участников (стейкхолдеров) для формирования идентификации и достижения организационных целей. Это влияние, которое может иметь много ресурсов (например, администрацию, родителей, учителей, попечителей), обычно взаимное, а не одностороннее и осуществляется через отношения между индивидами, группами и средой, в которой они оказываются. Лидерство, определенное таким образом, успешно в той степени, в которой оно приносит значимый, позитивный и безопасный с этической точки зрения вклад в процесс достижения организационных целей.

Таким образом, целостный подход к школе предполагает прежде всего системный взгляд на процессы, происходящие в школе, и вовлечение в любые процессы изменений внутри школы всех участников образовательного процесса, начиная от учеников и педагогов, заканчивая родителями и даже СМИ.

Примечательно, что целостный подход к школе является крайне распространенным и актуальным и используется на государственном уровне во многих странах: Великобритания, Австралия, Германия, Индия, Мексика, ЮАР, Ирландия, Канада, а также является основой плана развития образования на ближайшие 5 лет в Евросоюзе.

Для настоящего обзора он представляет собой ценность прежде всего потому, что при анализе проблем образовательной среды и возможностей для их разрешения он опирается не только на формальные критерии (академические успехи учеников), но и (в первую очередь) на социальные и психологические характеристики участников образовательного процесса и их системы взаимодействий.

Примечательно также, что именно при анализе различных целостных подходов к школе впервые появилось понятие, которое представляет собой ту альтернативу конструкту «психологическая безопасность» в зарубежной литературе, которая является целью настоящего обзора. Этим понятием является «школьный климат».

В США существует национальный центр школьного климата, который предоставляет услуги по его оценке школам. Методология оценки школьного климата находится в открытом доступе, и общее определение школьного климата следующее [8]:

«Школьный климат основан на моделях поведения людей в опыте школьной жизни, на том, как они осознают нормы, цели, ценности, межличностные отношения, обучение и организационные моменты. Устойчивый позитивный школьный климат способствует развитию молодежи и эффективному обучению, что необходимо для продуктивной, включенной, приносящей удовлетворение жизни в обществе. Такой климат включает нормы, ценности, ожидания, которые помогают людям чувствовать себя социально, эмоционально и физически безопасно. Люди вовлечены и чувствуют уважение. Ученики, семьи и педагоги работают вместе, чтобы развиваться, жить и способствовать развитию общего школьного видения. Педагоги моделируют и развивают социальную установку на обучение, его преимущества и удовлетворение, которое оно приносит. Каждый человек вносит вклад в деятельность школы и заботится о физической окружающей среде»

Исследования, посвященные школьному климату, показывают, что позитивный школьный климат – критический показатель для эффективного предотвращения рисков, улучшения психологического здоровья и обучения. Эффективное предотвращение рисков и улучшение психологического здоровья коррелируют с безопасным, заботливым, вовлекающим и чутким климатом в школе. Кроме этого, продолжительность пребывания в школе наиболее высоко коррелирует с психологическим здоровьем, корреляция даже выше, чем с социоэкономическим фактором. Школьный климат может быть фактором ухода из школы и таким образом оказывать влияние на дальнейшее благосостояние на протяжении всей жизни.

Безопасный, заботливый, вовлекающий и чуткий климат в школе имеет тенденцию развивать большую привязанность к школе, а также формирует оптимальную основу для социального, эмоционального и

академического обучения. Одна из основополагающих характеристик школьного климата – отношения, иными словами, то, насколько люди в школе чувствуют себя «связанными» друг с другом и как связаны школа и окружающее ее сообщество. То, в какой степени ученики чувствуют свою связь хотя бы с одним заботящимся и чутким взрослым в школе, является областью возрастающего внимания со стороны исследователей. Подобная школьная «связанность» - существенный фактор подросткового психологического здоровья и академической успешности, профилактики насилия и защитный фактор от девиантного сексуального, преступного и наркотического поведения.

В национальном центре школьного климата США была разработана методология оценки и улучшения школьного климата в школе на основе следующих 4 основных принципов:

1. Школьный климат – неотъемлемый элемент, с помощью которого успешные школы развивают достижения учащихся и готовят их к успешной работе в 21 веке.

2. Школьный климат необходимо изменять инструментами, которые разрабатываются на основе научного подхода и в полной мере охватывают всех участников обучающего процесса (учеников, учителей, родителей, школьный персонал) и все составляющие школьной жизни (в том числе безопасность, отношения, обучение, внеклассные мероприятия и внешние условия).

3. Всесторонняя оценка школьного климата позволяет получить данные, которые должны стать основой для общественного понимания планов по развитию школ и внедрения улучшений. Недавно появилось основанное на исследовании методическое указание, которое описывает уникальную природу истории каждой школы, их сильные стороны, потребности и цели, приводит бенчмарки и карты развития и улучшения школ.

4. Школьный персонал, намеренно или нет, представляет собой «лидеров школьного климата». Ученики, родители и общество обычно следуют за ними. Таким образом, упор на обучении школьного персонала является ключевым для проведения образовательных реформ.

Ниже приводятся основные измерения модели оценки школьного климата, которая лежит в основе опросника CSCI (The Comprehensive School Climate Inventory) [9]:

1. **Безопасность:**

- Правила и нормы:

Четко сформулированные правила о физическом и вербальном насилии. Четкое и последовательное исполнение этих норм взрослыми.

- Чувство физической безопасности:

Ощущение, что ученики и взрослые защищены от физического вреда в школе.

- **Чувство социально-эмоциональной безопасности:**

Ощущение, что ученики защищены от издевательств, оскорблений, провокаций и «изгнания» из коллектива.

2. Преподавание и обучение:

- **Поддержка обучения:**

Использование вспомогательных учебных практик, таких, как поощрение и конструктивная обратная связь, разнообразные возможности для демонстрации знаний и умений, поддержка принятия рисков (взятия на себя ответственности) и независимого мышления, создание благоприятной для диалога атмосферы, академический вызов (когда научные сложности мотивируют, чувство вызова), индивидуальный подход.

- **Социальное обучение и обществознание:**

Поддержка развития социальных и общественных знаний, умений и установок, включая эффективное слушание, разрешение конфликтов, саморефлексию и эмоциональную регуляцию, эмпатию, персональную ответственность и принятие этических решений.

3. Межличностные отношения:

- **Уважение к иному:**

Взаимное уважение к индивидуальным различиям (гендер, раса, культура и т.д.) на всех уровнях школы: ученик-ученик, взрослый-ученик, взрослый-взрослый; в целом нормы толерантности.

- **Социальная поддержка – взрослые:**

Определенное отношение взрослых к ученикам, заботливое и поддерживающее, включающее большие надежды на успешность учеников, готовность слушать их и узнавать как личностей, личная заинтересованность в их проблемах.

- **Социальная поддержка – ученики:**

Определенное поддерживающее отношение к другим ученикам, включающее дружеские отношения, помощь в социализации, в решении проблем и с учебной.

4. Институциональная среда:

- **Связь со школой/вовлеченность:**

Позитивная идентификация со школой и существование определенных норм, обеспечивающих возможность для широкого участия в школьной жизни для учеников, персонала и семей.

- **Физическое окружение:**

Чистота, порядок, необходимые удобства и наличие подходящих ресурсов и материалов.

5. Социальные СМИ:

- **Социальные СМИ:**

Чувство, что ученики в безопасности от физического вреда и вербального насилия, когда они онлайн или пользуются электронными ресурсами (социальные сети, email и так далее).

6. Только для персонала:

- **Лидерство:**

Администрация школы создает и передает четкое видение ситуации, является доступной и поддерживает персонал школы и его развитие.

- **Профессиональные отношения:**

Позитивные социальные установки и отношения между сотрудниками школы, позволяющие им эффективно работать и учиться вместе.

Помимо описанной выше американской модели школьного климата существует также европейская. В Европе проблемой школьного климата занимаются преимущественно французские исследователи, в связи с чем число англоязычных работ по данной теме достаточно невелико.

Исследования, на основе которых была сформирована данная модель, затрагивают 48 европейских стран.

В модель включаются следующие измерения:

- Климат в классе.
- Глобальное восприятие школы.
- Отношения между учениками.
- Отношения между учителями и учениками.
- Отношения между учениками и другим персоналом школы.
- Чувство безопасности.
- Насилие и буллинг.
- Чувство справедливости.
- Мнение об обучении.

Здесь делается важное уточнение, что школьный климат включает в себя не только нормы и ценности, но также качество отношений ученика и учителя и общую атмосферу: климат в классе, управление дисциплиной и так далее.

Авторы широкого обзора литературы по теме школьного климата приходят к выводу о том, что именно модель, используемая американским национальным центром школьного климата, является наиболее современной и актуальной. Оно включает в себя представление о безопасности, правилах и нормах, отношениях, социальном обучении и так далее, что в совокупности очень хорошо согласуется с отечественными представлениями о психологической безопасности в школе (хотя и представляет собой несколько более широкую категорию).

Таким образом отметим, что нами был проведен широкий обзор зарубежных подходов к оценке качества и эффективности школьного образования и было показано, что значительная часть иностранных

исследований качества и эффективности школьного образования полностью игнорируют его психологический аспект, фокусируясь исключительно на его формальных результатах, таких как академические достижения учеников, рейтинг исключенных и добровольно покинувших школу, количество компьютеров на человека в школе.

Анализ более психологических подходов к оценке качества и эффективности школьного образования показал, что понятие «психологическая безопасность» является характерным только для отечественной науки и не встречается в подобной формулировке в качестве самостоятельного понятия в зарубежной науке.

Психологическая безопасность в зарубежной науке может изучаться косвенно в ряде случаев. Так, она может рассматриваться как актуальная задача в случае, если происходят трагедии разного уровня, которые могут привести к общему возрастанию тревожности или к суицидам. Кроме того, словосочетание «психологическая безопасность» может использоваться для обозначения противоположности психологического насилия, прежде всего буллинга. Но и в этом случае она не приобретает статуса самостоятельного понятия. Наконец, психологическая безопасность может косвенно рассматриваться в рамках изучения общей школьной безопасности.

Список литературы

1. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
2. European commission. Directorate-General for Education and Culture. European report on the quality of school education sixteen quality indicators
3. Wolff L., Breit E. Education in Israel: The Challenges Ahead. 2012. WASHINGTON DC
4. J. Scheerens M. Ehren P. Slegers and R. de Leeuw. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country background report for the Netherlands. 2012.
5. Baeva I.A., Yakimanskaya I.S. Monitoring psychological safety of educational environment and education quality in the context of modernization. Psihologiĉeskaâ nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education psyedu.ru, 2013. no. 1 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Laktionova E.B. A model of psychological evaluation of educational environment and its empirical indicators. Psihologiĉeskaâ nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education psyedu.ru, 2013. no. 1 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Baeva I.A., Bordovskaia N.V. The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary

school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art* Volume 8, Issue 1, 2015.

8. The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. National School Climate Council. 2007. Интернет-ресурс <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>

9. The Comprehensive School Climate Inventory. Measuring the Climate for Learning. Prepared for Harriet Beecher Stowe School, May 2016. Интернет ресурс <http://portal.schoolclimate.net/schoolportal/Reports/CSCI%20Presentation%201162990.pdf>

10. Blaya C. School climate and students' well-being in Europe, the latest trends. URMIS – CAPEF Université Nice Sophia Antipolis

11. Amrit Thapa, Jonathan Cohen, Shawn Guffey and Ann Higgins-D'Alessandro. A Review of School Climate Research. REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH published online 19 April 2013

12. Jaffe Peter G., Claire V. Crooks and C. Lynn Watson. (2009). *Creating Safe School Environments: From Small Steps to Sustainable Change*. London, ON: The Althouse Press. 128 p.

13. Brock S., Lazarus P., & Jimerson, S. (in press). *Best Practices in School Crisis Prevention & Intervention*. Bethesda MD: National Association of School Psychologists.

14. Brock S., Sandoval J., & Lewis S. (2001). *Preparing for Crisis in the Schools*. New York: Wiley & Sons

15. Wong M. (April, 2010). Critical Incident Stress Debriefing. *School Safety Update*. P.5-6.

16. Poland, S. Practical Suggestions for Crisis Debriefing in Schools [online]. In: Whitla, Mardie (Editor). *Crisis Management and the School Community*. Camberwell, Vic.: ACER Press, 2013. P. 139-144

17. Poland, S. Safe schools and springtime stress, post 9-11: Prevention issues. *National Association of School Psychologists. Communique*, 30(7). P. 1-3

18. Allen K.P. (2011). A bullying intervention system in high school: A twoyear school-wide follow-up. *Studies in Educational Evaluation*.

19. Eslea M. & Smith P. K. (2008). "The long-term effectiveness of antibullying work in primary schools". *Educational Research*, 40(2).P. 203-218.

20. Jaffe P.G, Crooks C.V., & Watson C. L. (2010). *Creating Safe School Environments: From Small Steps to Sustainable Change*. The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.

21. Janosz M., Archambault I., Pagani L., Pascal S., Morin A., & Bowen F. (2008). Are there Detrimental Effects of Witnessing School Violence in Early Adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43(2008). P. 600-608.

22. Olweus D. & Limber S.P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1). P. 124–134
23. Pepler D., Craig W., O'Connell P., Atlas R. & Charach A. (2004). "Making a Difference in Bullying: Evaluation of a Systemic School-Based Programme in Canada". In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.) *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* United Kingdom: Cambridge University Press. P. 125-139.
24. Salmivalli C., Kärnä A., & Poskiparta E. (2010). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa. In B. Doll, W. Pfohl & J.S. Yoon (Eds.) *Handbook of Youth Prevention Science*. New York, N.Y.: Routledge, 2010.
25. Steinberg M.P., Allensworth E. & Johnson D.W. (2011). *Student and Teachers Safety in Chicago Public Schools*. Consortium on Chicago School Research, University of Chicago Urban Education Institute.
26. Mayer G. R. "Preventing Antisocial Behavior in Schools // *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 28 (1995). P. 467–478.
27. Byrne, B. J. "Bullies and Victims in School Settings with Reference to Some Dublin Schools // *Irish Journal of Psychology*. Vol. 15 (2004), 574–86.
28. *Safe Schools: A Planning Guide for Action*. Sacramento: California Department of Education, 2002.
29. A whole school approach to mental health. Improving academic progress and behavioural outcomes in your school. Place2Be. Интернет-ресурс <https://www.place2be.org.uk/media/8489/Headteacher%20Guide.pdf>
30. A whole school approach to support student learning. Department of Education and Training of Australia. Интернет-ресурс <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/docs/whole-school-approach.doc>.
31. A whole school approach to tackling early school leaving Directorate-General for Education and Culture. Education & Training 2020 / Schools policy. 2015. Интернет-ресурс http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_en.pdf
32. Mathar R. The concept of whole school approach – a platform for school development with focus on sustainable development. Concept paper. 2013. Интернет-ресурс <http://esd-expert.net/assets/130314-Concept-paper-ESD-Whole-school-approach-general-introduction.pdf>
33. A whole-school approach to change using the Wellbeing@School tools. W@S research brief: March 2012. Интернет-ресурс <http://www.wellbeingatschool.org.nz/sites/default/files/W@S-A-whole-school-approach-research-brief.pdf>
34. *Accepting Schools Act, c. 5 - Bill 13*. Canada, Ontario, 2012. Интернет ресурс <https://www.ontario.ca/laws/statute/S12005>

35. Crooks C.V., Sonier B., Wilson T., Dale S., Elliot L., Hughes R., Jaffe P.G. A Comprehensive Toolkit for Safe, Inclusive and Accepting Schools: Strategies from the Thames Valley District School Board. The Institute for Education Leadership. Ontario, 2012, 159 p.

36. Leithwood K. The Ontario leadership framework 2012 with a Discussion of the Research Foundations. Интернет ресурс https://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf

37. Working Group Schools Policy: Early school leaving. Whole School Approach to Early School Leaving. Country focused workshop: Ireland, 24-27 March 2015 Интернет-ресурс http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/ireland-school-approach_en.pdf

38. Safe Schools: A Planning Guide for Action. California State Dept. of Education, Sacramento; California State Office of the Attorney General, Sacramento. Crime Prevent-Lon Center. 2009. 133p.

Суханов Евгений Павлович, аспирант, skvisgaar@yandex.ru, Россия, Москва, ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова,

Шустова Оксана Анатольевна, канд. пед. наук, заместитель начальника управления, shustovaoa@mioo.ru, Россия, Москва, ГАУО ВО МИОО.

ANALYSIS OF MODERN FOREIGN STUDIES DEVOTED TO ESTIMATE THE QUALITY OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E.P. Sukhanov, O.A. Shustova

A survey of foreign studies aimed at studying the indicators of the quality of the educational process was conducted. The focus of attention of the authors of the article is the phenomenon of psychological security, as well as related phenomena and related concepts: their presence and significance in various measuring models of the quality of education.

Key words: psychological security, educational environment.

Sukhanov Evgeniy Pavlovich, graduate student, skvisgaar@yandex.ru, Russia, Moscow, FGBOU VO MSU them. M.V. Lomonosov Moscow State University,

Shustova Oksana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, deputy head of the department, shustovaoa@mioo.ru, Russia, Moscow, GAUO VIOMO.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОПОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

И.Л. Фельдман

Обобщены теоретические положения о сущностной характеристике профессиональной компетентности и профессионального самопознания. В работе систематизированы эмпирические данные, характеризующие динамику процесса развития профессионального самопознания учителя начальных классов и доказательно представлено формирование профессиональной компетентности педагога путём теоретико-эмпирического обоснования влияния уровня развития профессионального самопознания учителя начальных классов на его становление как компетентного специалиста.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональное самопознание, теоретическая модель профессионального самопознания, представления о себе как о личности и как о профессионале, учитель.

Современное состояние российского общества, проходящего сложные этапы внутренних преобразований и интеграции в мировой цивилизационный процесс, характеризуется глубокими структурно-функциональными изменениями в экономической, социокультурной и духовной сферах его жизнедеятельности. Кардинально меняется и социальный заказ, обращенный к образовательной сфере: возрастает потребность в учителях, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, творчески мыслящих, инициативных, способных проявлять социальную активность, создавать развивающую, образовательную, психологически комфортную среду обучения и воспитания школьников, формирования у них необходимых компетенций. В этой связи поиск условий и факторов, обеспечивающих возможность становления учителя как компетентного специалиста, остаётся одной из приоритетных научно-педагогических проблем.

Профессиональная компетентность учителя в значительной мере определяется основательными знаниями в области педагогической деятельности, высокоразвитой системой умений, позволяющих находить оптимальные решения сложных педагогических задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности, а также комплексом значимых для педагога личностных качеств, и проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации. Следовательно, от современного учителя требуются не только глубокие знания личности ребенка и закономерностей организации педагогического процесса, овладение современными педагогическими технологиями, но и осознание себя как личности и профессионала в педагогической

деятельности. Это актуализирует необходимость развития профессионального самопознания педагога, которое аккумулирует понимание и принятие условий и требований педагогической деятельности, определенного образа профессионального поведения и отношений, а также познание и осмысление своей роли, задач и возможностей в избранной сфере социальных взаимоотношений. Постоянное самопознание является действенным инструментом открытия своего личностного и творческого потенциала, без чего невозможна успешная деятельность учителя. Именно личность, осознающая и знающая себя, способная в полной мере самореализоваться, обогатить свой потенциал, готова и может в полной мере создать условия для самореализации другой личности, ее обогащения и развития. Таким образом, одной из важнейших компетенций учителя является компетенция в области познания себя. Решение задачи по становлению данной компетенции предполагает осмысление самого феномена «профессиональное самопознание» и эмпирическое изучение его психологических особенностей, типичных, наиболее существенных противоречий.

В психологической литературе неоднократно подчеркивалась необходимость изучения наряду с общими принципами и закономерностями развития самопознания личности профессионального самопознания, т.е. осознания себя личностью в профессиональной деятельности, в том числе в профессиональной деятельности учителя (Е.М. Боброва, С.В. Васьковская, В.Н. Козиев, Л.М. Митина, Н.Г. Рукавишникова, В.П. Саврасов, О.В.Тимофеева и др.) [4]. Так, Н.Г. Рукавишникова, раскрывая вопрос о профессиональном самопознании, отмечает, что оно основано на процессе познания личностью себя как субъекта профессиональной деятельности, результативную сторону которого составляют профессиональные аспекты образа Я [2].

Проблема профессионального самопознания педагога впервые была затронута в работах Т.И. Метельского [3]. Проведенное этим ученым исследование показало, что самопознание педагога представляет собой процесс решения определенной совокупности рефлексивных гностических задач, способствующих адекватному восприятию и пониманию педагогом различных сторон своей личности и деятельности. Осуществляется самопознание учителя в процессе активного взаимодействия с другими людьми, в практической деятельности и актуализируется под влиянием определенной мотивации, которая определяется своеобразием его деятельности, общения и личности. В.Г. Маралов [1] называет ряд наиболее типичных мотивов профессионального самопознания: интерес к себе, стремление разобраться в своих сильных и слабых качествах как профессионала, расширить свой кругозор о собственной личности; обнаружение дисбаланса между своим трудом и его результатами,

стремление выявить и устранить причины этого дисбаланса; критические замечания в адрес учителя со стороны администрации, коллег, родителей, а иногда и учеников; стремление к профессиональному саморазвитию, личностному росту.

На основании интеграции различных точек зрения ученых автором разработана теоретическая модель профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов. Основными составляющими профессионального самопознания педагога являются: самонаблюдение, педагогический самоанализ, педагогическая рефлексия, профессиональная самооценка, самокритика, самопрогнозирование [3]. Самонаблюдение – умение педагога посмотреть на себя, свои действия и отношения со стороны. Периодически фиксируя внимание на своем состоянии, педагог начинает лучше понимать, чего можно ждать от себя в той или иной ситуации.

Педагогический самоанализ позволяет вскрыть причинно-следственные связи своих успехов и неудач в педагогической деятельности; идёт процесс размышления о себе, о конкретных качествах и свойствах личности. Такая внутренняя работа развивает аналитическое мышление, обеспечивает своевременное внесение поправок в профессиональное поведение учителя. Высшим проявлением самоанализа становится размышление не о самой работе, а о себе в работе. В этом и заключается суть педагогической рефлексии: соотнесение себя, своих возможностей с тем, что требует профессия учителя. Оценивая свои действия с точки зрения их практической целесообразности, он постоянно поправляет себя. Эта постоянная самокоррекция, без которой успешная педагогическая деятельность была бы невозможна, и лежит в основе рефлексии.

Профессиональная самооценка координирует возможности, внутренние психические резервы личности с целью и средствами деятельности. Основная функция профессиональной самооценки педагога – регуляция его профессионального поведения. Вместе с тем, чем глубже развито самопознание педагога на уровне его подготовки к деятельности, тем более критичной является его самооценка в процессе исполнения деятельности. Еще одной составляющей самопознания педагога является самопрогнозирование – попытка представить себя в определенной ситуации деятельности. Главный критерий самопрогнозирования – умение всесторонне анализировать педагогические явления и способность разработать на этой основе множество возможных решений, а также предвидеть возможный эффект деятельности. Самокритика также является составляющей профессионального самопознания. Умение критично относиться к себе, к своим поступкам нужно вырабатывать с самого начала деятельности учителя. Чем более критично педагог относится к себе, тем более зрелым является его профессиональное самопознание.

Анализ научной литературы позволил нам установить критерии: когнитивный, оценочный, мотивационный, показатели и уровни (высокий, средний, низкий) развития профессионального самопознания учителей начальных классов. Когнитивный критерий включает всю сумму знаний учителя о себе как субъекте педагогической деятельности, что предполагает не только знания о сущностных особенностях этой деятельности, ее требований к личности профессионала, но и знания о профессиональном эталоне. Оценочный критерий представлен комплексом гностических и перцептивно-рефлексивных умений, необходимых для решения проблемы соответствия-несоответствия профессиональному эталону. Мотивационный критерий показывает направленность личности на профессиональное самопознание, на основе которого затем осуществляется профессиональное саморазвитие и самосовершенствование [4, 5].

Проведённое нами эмпирическое исследование было направлено на решение следующих задач: выявить особенности профессионального самопознания учителей начальных классов в аспекте представлений о себе как о личности и профессионале, осуществить сравнительно-сопоставительный анализ динамики развития профессионального самопознания учителей с различным стажем работы и определить уровни развития профессионального самопознания. Выборку составили 99 учителей общеобразовательных школ г.Тулы с различным стажем работы: до 5 лет, от 5 до 10 лет и свыше 10 лет (по 33 человека в каждой категории).

Отбор психологических методик, ориентированных на диагностику профессионального самопознания учителей адекватно поставленным задачам, был осуществлен в соответствии со специально установленными критериями. Взяв за основу выделенные В.Г. Мараловым сферы собственной личности, которые могут быть подвергнуты самопознанию, мы определили среди них наиболее значимые для профессионального самопознания учителей начальных классов. Именно они и явились критериями отбора диагностического инструментария. Таких критериев четыре: личностно-характерологические особенности учителя; особенности эмоционально-волевой сферы учителя; особенности мотивационно-ценностной сферы учителя; особенности сферы педагогической деятельности. Каждый из этих критериев раскрывается через совокупность показателей.

Подобранный на основании выделенных критериев и показателей комплекс диагностических методик подразделен на два блока в соответствии с задачами эмпирического исследования.

Методики первого блока направлены на изучение особенностей профессионального самопознания студентов в аспекте представлений о себе как о личности: *тест интерперсональной диагностики Т. Лури;*

изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования (А.А. Реан); оценочный лист для изучения личностных характеристик и характера (Н.В.Кузьмина); методика «Самочувствие – активность – настроение» (Р.С. Немов). В основу отбора этих методик были положены первые два критерия.

Второй блок включает методики, позволяющие выявить особенности самопознания в аспекте представлений о себе как о профессионале: *методика диагностики профессионального самопознания учителя (Н.Г. Рукавишникова); шкала самооценки профессионально важных качеств педагога (Н.Г. Рукавишникова); методика изучения значимости профессионально важных качеств педагога для выполнения деятельности и реализации педагогических функций (Е.И. Рогов); способность к эмпатии (Е.И. Рогов).* В основу отбора методик этого блока положены третий и четвёртый критерии.

Рассмотрим полученные результаты по каждому блоку. На основе методики интерперсональной диагностики Т. Лири были выявлены представления респондентов о себе, своём идеальном Я и идеальном образе педагога. Анализ значений по октантам Я-реального показал следующее.

В целом во всех трёх группах респондентов установлен адаптивный вариант развития, хотя у учителей со стажем до 5 лет по всем октантам (кроме второго) есть определённая тенденция к дезадаптивности, экстремальному поведению (об этом свидетельствуют значения 7-8 баллов). У учителей со стажем 5-10 лет тенденция к дезадаптивности и экстремальному поведению просматривается по субшкалам дружелюбие и альтруистичность, а у учителей со стажем свыше 10 лет по этим субшкалам вторая степень выраженности качеств.

Реальные представления о себе свидетельствуют, что наиболее властными (первый октант) являются учителя со стажем до 5 лет. Хорошо выраженные лидерские тенденции, но без диктаторских проявлений у учителей со стажем 5-10 лет. Уверенность в себе со склонностью к соперничеству, но без признаков эгоцентризма, наиболее присущи учителям со стажем работы в школе от 5 до 10 лет. Разумная требовательность, настойчивость и энергичность наиболее характерны для этой же категории учителей, а также для работающих в школе свыше 10 лет (третий октант).

Наибольшим упрямством отличаются учителя, имеющие стаж работы до 5 лет. Скептицизм и уступчивость в большей степени отмечается у учителей со стажем свыше 10 лет (пятый октант). У этих же учителей наименьший показатель по субшкале «зависимость» (6,0), учителя со стажем педагогической работы от 5 до 10 лет обнаружили чуть больший показатель (6,68) по этой шкале (шестой октант). Добросердечие наиболее просматривается у учителей со стажем до 5 лет. Учителя,

работающие в школе более 10 лет, чаще всего бескорыстны, но без жертвенности. Наименьший балл по субшкале «альтруистичность» (7, 52) у учителей со стажем до 5 лет (восьмой октант), у двух других категорий учителей этот балл составляет 8,82 и 9,58.

Проведённый анализ значений по октантам Я-идеального позволил выявить представления учителей об идеальном образе профессионального Я-педагога. В основном для всех групп учителей характерен адаптивный вариант развития, хотя по первому и седьмому октантам имеется тенденция к дезадаптивности и экстремальному поведению. В целом педагоги всех групп хотят быть в идеале бескорыстны, отзывчивы, с развитым чувством ответственности, сильно выраженной способностью и стремлением к проявлению сострадания, заботы и доброго отношения к другим (среднее значение восьмого октанта 10,09 у учителей со стажем 5-10 лет самое высокое в Я-идеальном).

Идеальные представления о себе также показывают, что стремление к властности наиболее выражено у учителей, работающих в школе менее 5 лет (первый октант). Уверенность в себе и требовательность примерно одинаково проявляется у респондентов всех групп. Наименьший средний балл (1,77) по шкале «подозрительность» (четвёртый октант) у учителей со стажем 5-10 лет. Наименьший показатель (4,86) по субшкалам «зависимость» (шестой октант) в идеале характерен также для этой категории учителей. По субшкале «дружелюбие» (седьмой октант) в целом близкие значения, находящиеся на грани второй степени проявления качества. По субшкале «альтруистичность» (восьмой октант) достаточно высокие значения во всех группах респондентов (9,35; 10,09; 9,63), что соответствует второй степени проявления качеств. Наиболее бескорыстны учителя со стажем 5-10 лет.

Выполненный нами анализ подтверждают и коэффициенты Стьюдента, подсчитанные математически. Наибольшее количество отличий математических величин ($p < 0,05$) имеется у учителей со стажем работы в школе до 5 и свыше 10 лет в Я-реальном, а также у учителей со стажем 5-10 лет между Я-реальным и Я-идеальным.

Анализ значений по октантам идеального образа педагога показал, что в представлениях респондентов идеальный учитель – это отзывчивый, деликатный, мягкий, бескорыстный человек с развитым чувством ответственности и стремлением к проявлению чуткости, доброжелательности и уважительного отношения к окружающим людям. Если проследить динамику представлений о себе и идеальном образе педагога в группах респондентов, то можно сказать, что заметна тенденция к увеличению средних значений по первому, седьмому и восьмому октантам. Это говорит о стремлении к авторитарности и в то же время – к бескорыстию и добросердечности. По остальным октантам наблюдается уменьшение средних значений. Это указывает на то, что в представлениях

респондентов идеальному образу учителя приписывается преобладание уверенного сотрудничающего стиля межличностных отношений, что говорит о настойчивости в достижении поставленных целей, уверенности в себе, искренности, требовательности, уступчивости и доверчивости.

Анализ результатов по методике «Личностный дифференциал» показал, что преобладающим во всех группах респондентов является фактор оценки: средний балл составляет 12,82 в группе учителей со стажем до 5 лет, 12,43 в группе учителей, стаж работы которых 5-10 лет, и 15,29 в группе учителей со стажем свыше 10 лет. Наибольший средний балл в последней группе учителей, что соответствует высокому уровню. Это означает следующее: педагоги признают себя как личность, склонны осознавать себя носителями позитивных характеристик, в определённом смысле удовлетворены собой. Средний уровень по фактору оценки, обнаруженный у первой и второй групп учителей, указывает на критическое отношение к самому себе, частичную неудовлетворённость собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, но при этом испытуемые принимают себя как личность, склонны осознавать себя носителем позитивных характеристик.

По количеству набранных баллов второе место во всех группах учителей набрал фактор активности, который интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности. У учителей со стажем до 5 лет и от 5 до 10 лет средние значения по данному фактору (6,5 и 6,71) соответствуют низкому уровню (хотя он близок к среднему); в группе учителей со стажем свыше 10 лет – среднему уровню (10,24). Это активные, общительные, импульсивные люди, воспринимающие личностные особенности друг друга.

Фактор силы свидетельствует о развитии волевых сторон личности с точки зрения их осознанности испытуемыми. Средний уровень по этому фактору выявлен у учителей со стажем свыше 10 лет (средний балл равен 8,06). Эти учителя уверены в себе, достаточно независимы от внешних обстоятельств и оценок, склонны рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. В группах учителей со стажем работы до 5 лет и от 5 до 10 лет обнаружен низкий уровень по фактору силы: средние значения составляют соответственно 5,0 и 3,62 балла. Это говорит о том, что учителя не очень уверены в себе, зависят от внешних обстоятельств и оценок, у них недостаточно развит самоконтроль, они не всегда держатся принятой линии поведения.

Изучение представлений учителей начальных классов о значимости профессионально важных качеств для выполнения педагогической деятельности и реализации педагогических функций было осуществлено с помощью опросных листов, разработанных Е.И. Роговым. Анализ полученных эмпирических данных показал следующее. Все учителя высоко оценивают важность таких профессиональных качеств, как

высокий интеллект, общая культура, профессиональная компетентность, высокая нравственность, стремление к творчеству. Именно эти качества составили первую группу. Однако если более опытные педагоги (стаж работы от 5 до 10 лет и свыше 10 лет) единодушны в том, что наиболее значимыми для педагогической деятельности являются высокий интеллект, профкомпетентность и общая культура (эти качества поставлены соответственно на 1, 2 и 3-е места), то начинающие учителя (стаж работы до 5 лет) высокий интеллект отнесли лишь на 5-е место, отдав предпочтение общей культуре (1 место), профкомпетентности (2-е место) и высокой нравственности (3-е место). Вместе с тем, это не является показателем серьезных расхождений во взглядах учителей, поскольку уровень интеллектуального развития представляет собой один из основных системных компонентов профессиональной культуры учителя, базирующейся на общей культуре с учетом специфики педагогической деятельности.

Высокий рейтинг профессиональной компетентности (2-е, 3-е места при ранжировании) свидетельствует об осознании учителями роли психолого- педагогических и специальных знаний, необходимости владения общепедагогическими умениями для успешного решения задач обучения, воспитания и развития школьников. И это очень важно, поскольку именно профкомпетентность характеризует профессионализм педагога. Стоит отметить при этом, что с опытом работы осознание значимости профессиональной компетентности возрастает.

Обращает на себя внимание различие в оценке значимости высокой нравственности как личностного качества педагога. Оценка учителей со стажем работы до 5 лет значительно выше (они поставили это качество на 3-е место) оценки учителей с большим стажем (от 5 до 10 лет и свыше 10 лет), которые отнесли данное качество соответственно на 5-е и 6-е места. Моральные, гуманистические свойства, определяющие форму и стиль взаимоотношений с учащимися, коллегами, родителями, формируются у учителей в профессиональной деятельности и соответственно становятся все более очевидными для субъекта. Поэтому по мере профессионального становления подход к оценке этого качества становится все более дифференцированным. Вместе с тем, такое личностное качество, как доброта - одно из первостепенных в нравственно-психологическом облике учителя начальных классов – не явилось таковым для учителей с небольшим стажем работы (до 5 лет). Это качество они оценили довольно низко, поставив его на 10-е место, в то время как их старшие коллеги – на 4-е и 5-е места.

Стремление к творчеству наиболее актуально для учителей с меньшим стажем работы (до 5 лет и от 5 до 10 лет) – 4-е место, чем для учителей, стаж работы которых превышает 10 лет (6 место). Возможно, это объясняется так называемым «педагогическим кризом», который

наступает после 10- 15 лет работы. Причинами такого криза могут быть противоречие между стремлением учителя строить свою работу адекватно новейшим достижениям педагогической науки и сжатыми сроками обучения, рамками учебной программы, отсутствием отдачи от учеников, несоответствием ожидаемого результата с фактическим; приверженность к определенным методическим приемам, насыщение урока привычными видами деятельности.

В меньшей степени в представлениях опрошенных учителей начальных классов отражена значимость таких личностно-профессиональных качеств, как организованность, общительность, требовательность (7-10-е места при ранжировании).

Наиболее низкие оценки значимости для педагогической деятельности получили эмоциональность, сильная воля, пластичность поведения, наблюдательность, внешняя привлекательность. Представления учителей о значимости этих качеств (за исключением внешней привлекательности) для выполнения деятельности не вполне адекватны требованиям профессии.

Отнесение эмоциональности на 10-е (стаж 5- 10 лет), 11-е (свыше 10 лет) и 12-е места (стаж до 5 лет) свидетельствует о неизменности традиционного мышления всех педагогов, в котором интеллектуальный компонент (получивший наиболее высокий рейтинг в представлениях учителей) имеет значительные преимущества перед эмоциональным. Очевидно, продолжает существовать взгляд на деятельность педагогов, прежде всего, как на процесс передачи знаний школьникам без необходимого учета эмоциональных свойств, которые, как известно, оказывают существенное влияние на многие проявления личности и даже на весь ее психический облик. Отзывчивость, чуткость, сопереживание – это те эмоциональные качества, которыми непременно должен обладать школьный учитель, тем более учитель начальных классов. Ведь младший школьный возраст- это возраст открытого, доверчивого отношения к учителю, к его оценкам и суждениям. Учителю начальной школы важно учитывать потребности младших школьников в теплом общении, эмпатии. Поэтому от него требуется умение поддерживать и беречь непосредственность детей, воспитывать у них сопереживание другим людям. Осуществить это в полной мере может учитель, в психологическом облике которого среди профилирующих сторон ведущее место занимают эмоциональные свойства.

Установлено своеобразие в динамике осознания учителями значимости сильной воли для выполнения деятельности. Актуальность отражения сильной воли в представлениях молодых учителей (стаж до 5 лет) выше (11-е место при ранжировании), чем в представлениях учителей со стажем 5-10 лет и учителей со стажем более 10 лет (15-е место), что связано со спецификой вхождения в профессию. Освоение

профессиональных действий предъявляет к начинающим учителям большие требования в плане организации своей профессиональной деятельности и поведения. Это активизирует их самосознание, и именно ими чаще отражаются волевые свойства. У учителей с большим стажем работы, достигших определенной профессиональной зрелости, в достаточной мере сформировались умения по целенаправленной организации своей педагогической деятельности и поведения, в связи с чем актуальность осознания значимости сильной воли у них уменьшается.

Наблюдательность учителя проявляется в понимании сущности педагогических ситуаций по внешне незначительным признакам и деталям, в умении быстро и верно фиксировать внутреннее состояние учащихся по мельчайшим внешним проявлениям, в интенсивной работе ума по переработке информации. Поэтому настораживает выявленная в нашем исследовании недооценка учителями, независимо от стажа их работы, значимости для педагогической деятельности этого необходимого профессионального качества (наблюдательность отнесена ими на 12-14-е места): недостаточное осознание важности тех или иных профессиональных качеств затрудняет их формирование.

Описанные выше результаты подтверждаются ранговой корреляцией. Значения коэффициентов показывают, что по всем группам получены значимые результаты ($p < 0,05$). Поэтому можно считать эти результаты математически достоверными.

Дальнейший анализ результатов указывает на то, что педагоги проявили высокую согласованность, выделив в качестве важнейшей для реализации воспитательной функции высокую нравственность, гностическую и обучающую – высокий интеллект, исследовательской и развивающей – стремление к творчеству, коммуникативной – общительность, методической – профессиональную компетентность, организационной – организованность. В то же время по мере развития профессионального опыта проявляется и другой, несколько отличный взгляд. Так, например, учителя со стажем свыше 10 лет указали в числе значимых для осуществления воспитательной функции профессиональную компетентность и доброту, для исследовательской, наряду со стремлением к творчеству, - наблюдательность и сильную волю. В целом же, имеющееся сходство мнений может свидетельствовать о наличии стереотипов в работе учителя, которые мешают ему в реализации собственной личности через профессиональные функции и могут превратиться в серьезный тормоз для профессионального становления и роста. Для самосовершенствования наиболее важными считаются сильная воля (во всех группах, кроме учителей со стажем свыше 10 лет), стремление к творчеству (учителя со стажем 0-5 лет и свыше 10 лет). Для развивающей функции важнейшим качеством выделено стремление к творчеству - во всех группах.

Представления учителей о качествах, условно обозначенных как «незначимые» для реализации профессиональных функций, также не имеют существенных различий. Чаще всего всеми опрошенными были названы внешняя привлекательность, требовательность, эмоциональность, энергичность, пластичность поведения. Это еще раз подчеркивает недостаточное осознание педагогами важности этих качеств для успешного выполнения педагогической деятельности.

Таким образом, можно увидеть, что отдельные профессионально важные качества (например, высокий интеллект, профессиональная компетентность, стремление к творчеству), получившие наивысший рейтинг в представлениях учителей, являются универсальными качествами, что позволяет, по мнению опрошенных, реализовать через них сразу несколько педагогических функций. Другие качества (высокая нравственность, общительность, организованность) выступают как монофункциональные, участвующие в реализации одной функции. Качества, получившие наименьший рейтинг (эмоциональность, энергичность), отнесены в категорию «незначимых», имеющих лишь вспомогательное значение, не являющихся самостоятельными детерминантами педагогического процесса.

Полученные результаты говорят о том, что, вступая в реальную деятельность, учитель как бы попадает в жесткую структуру, изменить которую, то есть сформировать свой личностный стиль деятельности, может далеко не каждый. Скорее всего, это под силу лишь учителям с ярко выраженным педагогическим призванием, широким кругозором, устойчивыми профессиональными интересами.

С целью выявления уровня общей самооценки учителей начальных классов, а также особенностей личностного и операционально-деятельностного аспектов профессиональной самооценки использовались методика А.А. Реана «Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования» и методика Н.Г. Рукавишниковой «Шкала самооценки профессионально важных качеств педагога».

В ходе обработки эмпирических данных было установлено, что уровень общей самооценки у всех респондентов неодинаков. Адекватная самооценка обнаружена только у учителей с наименьшим (до 5 лет) стажем работы: коэффициент корреляции составляет 0,57. Для остальных респондентов характерна завышенная самооценка: коэффициент корреляции равен 0,87 и 0,92. Просматривается следующая закономерность: самооценка изменяется в сторону увеличения у более опытных учителей (со стажем работы до 10 лет и свыше 10 лет).

В оценке личностных качеств учителями с различным стажем работы наблюдается достаточно стабильная картина. Респонденты единодушны в выделении наиболее предпочтительных качеств. Это эмоционально-волевые качества, имеющие важное значение для педагогической

профессии: жизнерадостность, энергичность, энтузиазм, терпеливость, настойчивость, смелость. Рейтинги по каждому из них колеблются незначительно; в ранговом ряду они располагаются в следующей последовательности: 1- энергичность, 2 - терпеливость, 3-4 - настойчивость и жизнерадостность, 5-энтузиазм, 6-смелость. Такой факт говорит о том, что все учителя имеют чёткое представление о нравственно-психологической стороне профессиональной педагогической деятельности. Группу менее предпочтительных качеств (7-14-е места в ранговом ряду) составляют увлекаемость, уступчивость, упрямство, застенчивость, вспыльчивость, нерешительность. Заметно своеобразие в составе этой группы качеств, проранжированных по отношению к себе: включены энергичность, смелость, медлительность. Последние места в общей иерархии личностных качеств занимают нервозность, пассивность, холодность, мнительность, беспечность, что характерно и для желаемых, и для реальных оценок всех категорий учителей. Это свидетельствует о том, что учителя хорошо осознают, какие качества наименее предпочтительны, поскольку их проявление может негативно сказаться в школьной практике. По мере повышения уровня профессионализма учителей более ценными для них становятся те эмоционально-волевые свойства, которые соответствуют педагогической профессии.

Рассмотрим выявленные особенности операционально-деятельностного аспекта профессиональной самооценки учителей начальных классов. Испытуемые оценивали выраженность у себя профессионально важных качеств с позиций Я-сегодня (актуальная самооценка) и идеальный учитель (идеальная самооценка). Все параметры, по которым проводилось самооценивание, мы объединили в два блока: мотивационная сфера и профессиональная компетентность. Преобладающим мотивом у различных групп учителей по актуальной самооценке является любовь к детям, желание работать с ними (средние оценки здесь наиболее высокие: 7,7; 8,6 и 9,5), что соответственно вызывает интерес к педагогической деятельности и желание работать педагогом (средние баллы равны 6,0; 7,9 и 9,5). Стремление же к самостоятельности и творчеству в меньшей степени рефлексировалось учителями (средние баллы 6,2; 7,4 и 5,9). Более того, наименьшая оценка (5,9) по этому параметру зафиксирована у тех учителей, стаж работы которых превышает 10 лет. Это вызывает некоторое недоумение, поскольку учителя с более высоким уровнем мастерства (а учителей начальных классов со стажем работы свыше 10 лет мы считаем именно таковыми) обнаруживают большую творческую активность. С другой стороны, мотивацию к творчеству необходимо у себя развивать. По трем другим аспектам мотивационной сферы учителей динамика их самооценок одинакова: по мере профессионального становления средние баллы увеличиваются. Мотивационные характеристики идеального педагога все

обследуемые категории учителей оценивают высоко (средние баллы от 9,4 до 10,0).

В области профессиональной компетентности анализ самооценок нами проведен по следующим направлениям: специальные знания (5-й параметр); общепедагогические знания и умение применять их на практике (7-й параметр); педагогические умения (6, 11-16-е параметры); психологические знания и педагогические умения, в основе которых лежат эти знания (8-й и 10-й параметры); аутопсихологическая компетентность (9-й параметр).

Учителя начальных классов после окончания вуза в первые годы своей работы (стаж до 5 лет) считают, что все знания и умения, составляющие их профессиональную компетентность, сформированы на достаточном уровне. При этом различия средних баллов актуальной самооценки незначительны: разница между самым высоким баллом – 7,3 (среднее значение самооценки коммуникативных умений) и самым низким баллом – 6,0 (среднее значение оценки гностических умений) составляет 1,3 балла. По мере накопления педагогического опыта, повышения профессионализма уровень освоения профессионально-педагогических знаний и умений возрастает до высокого по некоторым параметрам у учителей, стаж работы которых от 5 до 10 лет (например, специальные предметные знания, коммуникативно-перцептивные умения и др.), и по всем параметрам у учителей со стажем свыше 10 лет. Средние баллы самооценки у них варьируются от 8,3 до 9,3. Результаты такой рефлексии свидетельствуют об объективности этих учителей в оценке своих профессиональных возможностей и показывают резервы дальнейшего самосовершенствования.

Характеризуя образ идеального педагога, все категории обследуемых учителей указывают на то, что профессиональная компетентность такого педагога должна соответствовать высокому уровню по всем параметрам. Их средние оценки представлены в диапазоне от 9,4 до 10,0 баллов.

Проанализируем взаимозависимость между актуальной и идеальной самооценкой.

Известно, что идеальная самооценка должна быть выше актуальной, в этом случае можно говорить о заинтересованности учителя в самосовершенствовании. Более того, чем выше идеальная самооценка, тем сильнее данное стремление.

Результаты проведенного исследования показали, что идеальная самооценка учителями профессионально важных качеств выше их актуальной оценки: разность между средними баллами колеблется от 0,5 до 4,6. Это позволяет утверждать, что учителя с различным стажем работы в школе осознают важность и необходимость самосовершенствования, заинтересованы в развитии у себя профессиональных качеств. Наиболее выражено стремление к их развитию и совершенствованию у всех

респондентов в области профессиональной компетентности: идеальная самооценка по многим параметрам этого блока значительно превышает актуальную. Наиболее важным для себя учителя считают развитие сложных прогностических умений, в частности, умения ставить перед собой большие цели и планировать свою деятельность по их достижению на длительный срок: разница средних баллов по этому параметру самая высокая (3,96; 2,79; 1,61 балла).

Рассмотрим особенности профессионального самопознания учителей, выявленные с помощью опросника Н.Г. Рукавишниковой «Методика диагностики профессионального самопознания педагога». Обработка результатов заключалась в вычислении по каждому блоку опросника процента положительных ответов, данных всеми категориями респондентов. Для удобства анализа полученного эмпирического материала нами выделено пять уровней распределения положительных ответов: высокий (81-100 %), достаточный (65-80 %), средний (41-64 %), низкий (20-40 %) и очень низкий (менее 20 %) уровни.

На основании результатов проведённого диагностического исследования установлен ряд общих закономерностей.

Распределение положительных ответов учителей начальных классов по блокам опросника показало следующее: уровень выраженности осознания мотивационно-целевой сферы педагогической деятельности, её социальной значимости, удовлетворённости успехами в овладении педагогической профессией и стремление к профессиональному самопознанию и саморазвитию имеет тенденцию к повышению по мере овладения педагогическим мастерством, по мере повышения профессионализма педагогов. Так, если у учителей, имеющих стаж работы до 5 лет, количество положительных ответов соответствует среднему и частично достаточному уровню, то для ответов учителей со стажем педагогической деятельности от 5 до 10 лет характерен преимущественно достаточный уровень, а для учителей, стаж работы которых превышает 10 лет, - высокий и частично достаточный уровни.

Все учителя, независимо от стажа работы, в наибольшей степени осознают цели педагогической деятельности (первый блок опросника). Процент положительных ответов составляет 79,2 % (стаж работы менее 5 лет), 82,6 % (от 5 до 10 лет), и 84,7 % (более 10 лет). Учителя считают, что педагог, прежде всего, должен стремиться к тому, чтобы стать профессионалом, мастером своего дела, должен развивать личность каждого ребёнка, способствовать формированию его индивидуальности. Более высокий процент положительных ответов в сравнении с другими блоками характерен также для ответов учителей по шестому блоку – осознание профессионального эталона: 76,0 %; 77,9 %; 80,9 % соответственно. Это свидетельствует о том, что учителя начальных классов, независимо от стажа работы, считают настоящим педагогом того,

кто любит детей, знает их психологию, умеет найти подход к каждому. Учитель-мастер – это тот, кто увлечён своей работой, превращает учащихся в соавторов учебного процесса.

Ответы всех категорий респондентов на утверждения четвёртого блока – осознание социальной значимости педагогической профессии – показывают, что большинство из них считают профессию педагога одной из очень значимых в обществе: количество положительных ответов находится в интервале от 71,1 % до 78,7 %. Однако осмысление чрезвычайно важной роли педагогического труда в обществе приходит не сразу и не ко всем. Об этом свидетельствуют оставшиеся 21,3 %-28,9 % ответов.

В меньшей степени для учителей характерно осознание мотивов выбора педагогической деятельности (второй блок): количество положительных ответов по этому блоку значительно ниже, чем по всем другим блокам опросника; особенно это характерно для учителей с большим стажем работы (5-10 лет и свыше 10 лет). Возможно, мотивация выбора педагогической профессии с годами становится для учителей менее актуальной проблемой, чем успешное решение сложных задач обучения, развития и воспитания школьников.

Вместе с тем, в процессе педагогической деятельности в мотивационной сфере личности происходят значительные изменения. Отчетливо просматривается следующая тенденция: чем выше стаж работы учителей, тем глубже они осознают динамику мотивов педагогической деятельности (пятый блок). На это указывает разница в количестве положительных ответов между каждой категорией опрашиваемых учителей, которая сокращается и составляет 11,1 % и 8,2 %. То есть, за прошедшие годы работы большинство учителей еще больше убеждается в правильности выбора профессии, поскольку именно в профессиональной педагогической деятельности они могут удовлетворить свои эмоциональные и духовные потребности. Более того, овладевая педагогической профессией, многие учителя раскрывают в ней все новые и новые аспекты и грани для самореализации.

Несколько в меньшей степени эта тенденция проявляется в осознании учителями начальных классов мотивационного потенциала профессии (третий блок). Однако и в ответах по этому блоку видна увлеченность респондентов педагогическим трудом. Учителя отмечают, что самое приятное в их работе - возможность испытывать на себе детскую любовь и привязанность, хотя даже любовь детей не компенсирует всей тяжести труда учителя. «Если бы я выбрал другую профессию, у меня не было бы такой возможности для общения с детьми», - многие респонденты согласны с этим утверждением. Важным для них в педагогической работе является возможность проявить свою индивидуальность, удовлетворить потребность в общении, социальном признании, творческом

самовыражении. Привлекает она также и тем, что постоянно расширяет круг знаний и дает возможность познать внутренний мир другого человека.

По седьмому блоку - удовлетворенность успехами в овладении педагогической профессией - достаточно низкий показатель положительных ответов учителей с наименьшим стажем работы (до 5 лет) - 59,2 %. Противоречивость периода адаптации к школе, трудности первых лет педагогической работы, вполне возможно, существенно повлияли на отношение этих учителей к избранной профессиональной деятельности.

В наибольшей степени удовлетворены успехами в овладении педагогической профессией учителя, стаж работы которых свыше 10 лет - 78,2 % положительных ответов. Они считают, что обладают всеми качествами, необходимыми для успешной педагогической деятельности. Их отличает уверенность в том, что они смогут стать или уже стали успешными педагогами, мастерами своего дела. Эти учителя подчеркивают, что чаще всего они получают большое удовлетворение от сущности педагогического труда, от возможности учить и воспитывать детей. Однако и у этих учителей данный блок занимает далеко не ведущее место в общей иерархии представленных в опроснике блоков.

Обращает на себя внимание практически одинаковое выделение всеми учителями восьмого блока - стремление к профессиональному самопознанию и профессиональному развитию - как достаточно значимого: результаты опроса каждой категории респондентов по данному блоку находятся в числе приоритетных, т.е. среди положительных ответов первых пяти блоков. Испытуемые отмечают, что постоянно стремятся к познанию себя как личности и педагога, к росту и совершенствованию собственной личности, к расширению и углублению своей профессиональной компетентности. Характерно, что положительная динамика стремления к профессиональному самопознанию и саморазвитию связана с увеличением стажа работы и опыта педагогической деятельности: 67,3 % положительных ответов дали начинающие учителя (стаж работы до 5 лет), 73,7 % - учителя, работающие в школе от 5 до 10 лет, и 78,2 % - учителя, имеющие наибольший стаж работы в школе – более 10 лет.

Таким образом, большинство учителей с различным стажем работы имеют осознанные, конкретные представления о себе, о различных сферах профессии педагога и аспектах педагогической деятельности, о роли профессионального самопознания в личностно-профессиональном росте и саморазвитии. Но далеко не всегда эти представления отличаются достаточной полнотой, всесторонностью и глубиной.

Сравнительный анализ результатов диагностического исследования, полученных на выборке учителей начальных классов, с эмпирическими данными, характеризующими особенности профессионального

самопознания студентов педагогического университета специальности «Педагогика и методика начального образования», позволяет сделать вывод о том, что у той и другой категории испытуемых имеются некоторые общие положительные тенденции, связанные с личностно-профессиональным самопознанием в контексте профессионально-педагогической деятельности. Однако уровень осознания учителями возможностей профессионального самопознания в овладении педагогической профессией, повышении педагогического мастерства значительно превосходит студенческий уровень, вследствие чего у студентов снижаются возможности и потребность в познании себя и в постановке целей своего профессионального саморазвития. В этой связи актуальным становится проведение целенаправленной работы по формированию у студентов компетенции в области познания себя как личности и как педагога и по совершенствованию опыта профессионального самопознания учителей.

По разработанным критериям и показателям установлены уровни развития профессионального самопознания учителей начальных классов. По когнитивному критерию высокий уровень выявлен у 48 % учителей со стажем свыше 10 лет и 45 % - со стажем от 5 до 10 лет. Большинство учителей со стажем до 5 лет показали средний уровень развития профессионального самопознания (75 %). В группах учителей со стажем 5-10 лет и свыше 10 лет средний уровень установлен у 40 % и 42 % соответственно. Число педагогов с низким уровнем примерно одинаковое: от 10 % (у учителей со стажем до 5 и свыше 10 лет) до 15 % (у учителей со стажем от 5 до 10 лет). По оценочному критерию высокий уровень развития профессионального самопознания установлен у учителей со стажем 5-10 лет – 75 % и у учителей со стажем свыше 10 лет – 65 %, учителя со стажем до 5 лет в большинстве своём (60 %) показали средний уровень развития профессионального самопознания, примерно одна треть этих учителей (30 %) обнаружила низкий уровень его развития. По мотивационному критерию на высоком уровне – более половины педагогов со стажем 5-10 лет (58 %), в то время как среди учителей со стажем до 5 и свыше 10 лет – 35 и 45 % соответственно. Установлено, что наличие активного стремления к профессиональному самопознанию и развитию собственной личности у 20 % учителей со стажем свыше 10 лет находится на низком уровне, в то время как в других группах учителей низкий уровень по этому критерию выявлен примерно у 5 % респондентов.

Результаты эмпирического исследования подтвердили теоретически обоснованное положение о влиянии уровня развития профессионального самопознания учителя начальных классов на его становление как компетентного специалиста. В качестве параметров оценивания профессиональной компетентности учителя нами выделены следующие: гражданская позиция учителя; дидактико-методические способности;

специальные знания в аспекте преподаваемых предметов и умение реализовать эти знания в процессе обучения младших школьников; ценностные ориентации и эмпатия; способности в области воспитательной деятельности; обученность и воспитанность школьников; рефлексия и стремление учителя к самосовершенствованию. Определены уровни становления компетентного специалиста: уровень адаптивного функционирования, оптимально-профессиональный, профессионально-творческий и уровень профессиональной самоактуализации.

На основании экспертных оценок, изучения школьной документации сделаны выводы о том, что учителя начальных классов с высоким уровнем развития профессионального самопознания, преимущественно, обнаружили оптимально – профессиональный (65 %) и профессионально-творческий (35 %) уровни как компетентные специалисты. Это учителя, имеющие стаж практической работы в школе свыше 10 лет и частично - от 5 до 10 лет. Уровень профессиональной самоактуализации установлен лишь у 5 % учителей с высоким уровнем развития профессионального самопознания. Стаж работы этих учителей превышает 10 лет. Для учителей, имеющих средний уровень развития самопознания, характерен оптимально-профессиональный уровень становления компетентного специалиста. Среди них более половины тех, кто работает в школе не только от 5 до 10 и свыше 10 лет, но и до 5 лет. Учителя с низким уровнем развития профессионального самопознания находятся в основном на уровне адаптивного функционирования независимо от стажа их педагогической деятельности.

Результаты теоретического и эмпирического анализа изучаемой проблемы обеспечили возможность определения основных задач, содержания и технологии комплексного акмеологического сопровождения процесса развития профессионального самопознания педагога. Акмеологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, развития и коррекции профессионального самопознания личности, формирования его с учётом своеобразия и психологических особенностей каждой стадии профессионального развития.

Акмеологическое сопровождение на стадии адаптации помогает в изучении и развитии профессионально важных качеств молодого специалиста, в формировании позитивной установки на преодоление трудностей, в развитии чувства востребованности и социальной защищённости. Акмеологическое сопровождение стадии профессионализации заключается в оказании помощи учителю начальных классов в диагностике и оценке потенциалов личности, в дальнейшем профессиональном росте, преодолении барьеров, препятствующих становлению компетентного специалиста. На стадии профессионального мастерства акмеологическое сопровождение направлено на актуализацию потенциала, связанного с наставничеством, внесение корректив в

траекторию и темп профессионального развития, оказание помощи в самореализации, в проектировании жизненной стратегии адекватно новым достижениям в профессиональной сфере.

В качестве основных технологий акмеологического сопровождения могут быть использованы тренинги личностно-профессионального развития, саморазвития и саморегуляции, мониторинг социально-профессионального развития, рефлексивно-инновационная диагностика, рефлексивно-проектные практикумы.

Акмеологическое сопровождение процесса развития профессионального самопознания учителей начальных классов будет способствовать созданию активной позиции отношения к себе как к субъекту профессионально-педагогической деятельности, развитию способности влиять на жизненные и профессиональные цели, систему ожиданий и прогнозов относительно своего будущего, оценке своих достижений и, тем самым, влиять на собственную стратегию саморазвития и самореализации.

Список литературы

1. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособ. для студентов сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 256 с.
2. Рукавишников Н.Г. Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 202 с.
3. Агапов В.С., Фельдман И.Л., Шайденкова Т.Н., Профессиональное самопознание педагога: монография. Тула: Изд-во ТГПУ им.Л.Н.Толстого, 2010. 152 с.
4. Фельдман И.Л. Личностное самопознание будущего специалиста: опыт эмпирического исследования: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. 191 с.
5. Фельдман И.Л. Особенности развития личностного и профессионального самопознания у студентов-психологов // Известия ТулГУ Гуманитарные науки. Вып.4. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013, С.351-363.

Фельдман Инесса Леонидовна, канд. психол. наук, доц., зав. кафедрой, inessa-feldman@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF A TEACHER AS A FACTOR OF FORMATION OF A COMPETENT SPECIALIST

I.L. Feldman

Generalized theoretical provisions on the essential characteristics of professional competence and professional self-knowledge. The paper systematizes the empirical data characterizing the dynamics of the development process of the professional self - knowledge

of the primary school teacher and demonstrates the formation of the teacher 's professional competence by the theoretical and empirical substantiation of the influence of the level of the professional self - knowledge development of the primary school teacher on his becoming a competent specialist.

Key words: professional competence, professional self-knowledge, theoretical model of professional self-knowledge, self-image as a person and as a professional, teacher.

Feldman Inessa Leonidovna, candidate of psychological sciences, manager of department, inessa-feldman@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University.

УДК 37.013.46

ТЕХНОЛОГИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

А.В. ЭКТОВ

Обозначена проблема перехода современного юридического образования на новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов и внедрение компетентностного подхода. Проанализированы современные практико-ориентированные технологии в преподавании юридических дисциплин в дистанционной форме. Предлагается алгоритм формирования технологии практико-ориентированного обучения студентов-юристов. Обозначено место дистанционной учебной платформы Moodle в практико-ориентированном обучении бакалавров-юристов.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, технологии, дистанционное обучение юристов, Moodle.

Система отечественного профессионального образования претерпевает существенные изменения в формировании подходов к профессиональной подготовке в целом, в том числе – к подготовке юристов. Переход на новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов и внедрение компетентностного подхода в обучении юристов предполагает не просто получение студентами некоторого набора теоретических знаний и практических навыков, а формирование определенных профессиональных компетенций, соответствующих задачам и потребностям, которые ставят перед выпускниками потенциальные работодатели, общество.

Не вызывает сомнения утверждение о том, что профессионально-личностное становление студентов-будущих юристов в значительной степени зависит от того, насколько грамотно проектируются и эффективно используются технологии практико-ориентированного обучения [1]. На это обстоятельство, в частности, обращают внимание современные отечественные педагоги-исследователи, в чьих работах обосновываются необходимость и возможности проектирования использования в процессе обучения традиционных и инновационных технологий (В.С. Аванесов, В.П.

Беспалько, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Г. Михайловский, Н.Д. Никондров, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Н.В. Талызина, В.А. Якунин и др.).

Динамика развития информационного общества показала, что традиционных методов и средств обучения недостаточно для повышения качества подготовки выпускника. Данный факт указывает на необходимость внедрения инновационных подходов к обучению в сфере высшего профессионального образования, в том числе внедрение инновационных образовательных программ, включающих в себя переход образовательного процесса на новые современные электронные, компьютерные, web-ориентированные технологии, системы on-line обучения, т.е. переход к обучению с применением новейших информационных технологий [2].

В последние годы на кафедрах, преподающих юридические дисциплины, из элементов инновационных технологий стали широко внедряться контролирующие и обучающие программы, ролевые и деловые игры, учебные тренинги, «мозговой штурм», или «мозговая атака», проблемное обучение и другие технологии в условиях дистанционного обучения.

Специалисты в области образования отмечают большое значение игры как средства обучения. Учебные игры характеризуются четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Учебная игра как метод обучения имеет следующие преимущества: игра вызывает интерес и мотивирует учебную деятельность, учение приобретает практическую направленность, игра связывает учебную деятельность с реальными жизненными проблемами, развивает интеллектуальные, коммуникативные и творческие способности обучающихся, развивает умения разрешать проблемы и принимать решения. Существует большое количество классификаций учебных игр. В правовом образовании наиболее часто применяются такие типы, как сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, дидактические или образовательные игры [3, с. 78].

Деловая игра является одним из самых распространенных методов правового образования. Деловая игра представляет собой имитацию конкретной ситуации, реальных условий. Целью является формирование профессиональных компетенций в условиях имитации реальных условий, при отработке конкретных специфических операций; моделирование соответствующего рабочего процесса; принятие и обучение принятию решения в правовой сфере деятельности.

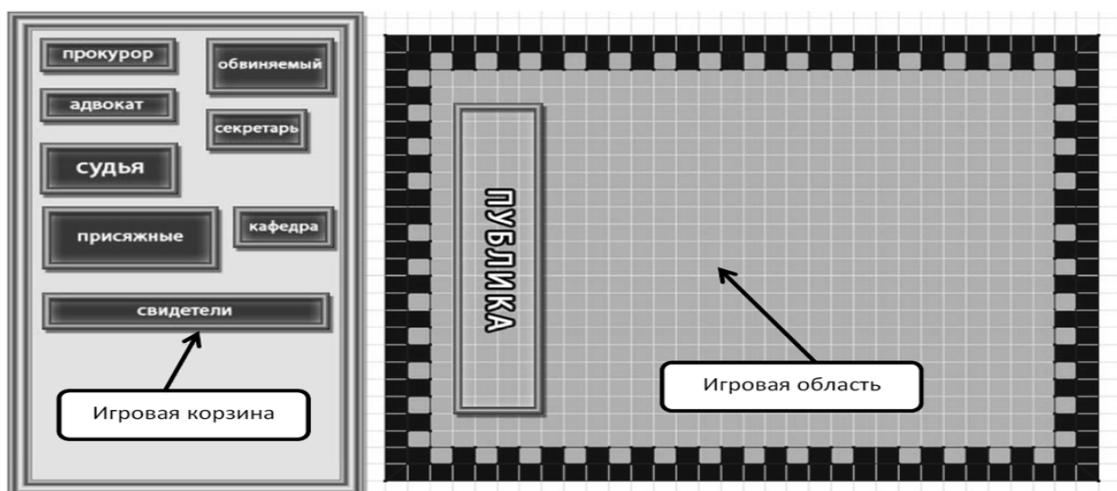
Ролевая игра как метод обучения направлена на решение проблемы путем исследования различных способов поведения в конкретных ситуациях. Учащиеся вживаются в роли других людей и действуют в их рамках. В ролевой игре учащимся даются обычно незаконченные

ситуации, и они должны принять конкретное решение, разрешить конфликт или завершить предложенную ситуацию.

Дидактические игры, интеллектуальные или познавательные игры имеют фиксированные правила. В дидактических играх задача учащихся является мобилизовать имеющиеся знания и быстро принять решение, проявить находчивость и в результате выиграть состязание.

Учебный суд или метод упрощенного судебного разбирательства позволяет учащимся разыграть судебный процесс в учебных целях. Моделирование судебного разбирательства в последнее время пользуется большой популярностью как в школе, так и в вузе. Основными образовательными целями применения учебного суда на учебном занятии являются: получение учащимися представления о предназначении судебного процесса; понимание фундаментальных основ легального механизма, с помощью которого общество разрешает большинство конфликтов; развитие у учащихся коллективизма, умения работать в команде; возможность понимания учащимися роли отдельных участников судебного процесса и другие цели. Учебный суд может быть основан как на реальных делах и воспроизводить известные судебные процессы, так и на вымышленных. Необходимо строго придерживаться процедуры избранного для моделирования учебного суда, так как это существенно повышает качество судебного процесса и помогает осознать его общественное значение [4].

Рассмотрим игровой процесс «Зал судебных заседаний». В условиях дистанционной формы обучения графически такую игру можно представить как игровую область, в которую из игровой корзины перемещаются предоставленные объекты (рисунок). Действие совершается «перетаскиванием» объекта мышью. В игровой области происходят все игровые события, а в игровой корзине находятся недействующие объекты и различные информационные материалы.



Игровое поле «Зал судебных заседаний»

Игра состоит из трех этапов. На первом этапе в игровой области студент видит пустой зал, где требуется расположить всех участников судебного заседания в правильном порядке. Для этого обучающийся должен выбрать и «перетащить» объекты (участников) из игровой корзины в соответствующие области зала.

На втором этапе игрок должен сформировать необходимый пакет документов для каждого из участников. Для этого он должен отобрать документы и распределить их между участниками в зале суда.

На третьем этапе обучающемуся предлагается руководить ходом судебного заседания. Для этого он должен последовательно выбирать и активировать каждого участника заседания. Играть могут несколько студентов или один студент, который последовательно выполняет отдельные роли. Игра считается завершенной, когда игровой процесс дойдет до окончания судебного заседания. Эта компьютерная игра может быть востребована на рынке образовательных услуг, так как требование ФГОС в части наличия зала судебных заседаний относится ко всем вузам, реализующим направление подготовки «Юриспруденция».

«Мозговая атака», «мозговой штурм» – это метод, при котором принимается любой ответ обучающегося на заданный проблемный вопрос. Это эффективный метод, используемый при необходимости обсуждения спорных вопросов, сбора большого количества идей в течение короткого периода времени, выяснения информированности или подготовленности аудитории. Во время мозгового штурма участники свободно обмениваются идеями по мере их возникновения таким образом, что каждый может развивать чужие идеи [5].

При проведении занятий в виде организации «мозгового штурма» решается двойственная задача как метод, применяемый в профессиональной деятельности, с одной стороны юриста, с другой – преподавателя, т.к. экспертные группы с помощью рабочих гипотез рассматривают самые разнообразные идеи, доказывают важность решения придуманной или взятой из реальной действительной ситуации, получают опыт организации и проведения инновационного занятия.

Используя такую организационную форму, как учебное моделирование научного исследования студенты, применяют полученные ими ранее знания по методике сбора данных, осваивают исследовательские процедуры. При этом достигается важная цель: теоретические знания превращаются в своеобразный инструмент творческого осознания действительности специалистом-юристом и он получает навыки в использовании нового метода педагогической деятельности.

Проектная деятельность студентов ставит в центр образовательного процесса практические вопросы овладения профессией и на этой базе стимулирует интерес к теории. Практика показывает, что студенты,

разработавшие свой проект, готовы его отстаивать, аргументировать свою позицию, вести дискуссию с оппонентами – и в этих целях мотивированно осваивают теорию вопроса, хорошо удерживают материал в памяти даже годы спустя [6].

Этому же способствует и анализ конкретных ситуаций (case-study) – метод активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, характеризующийся следующими признаками: наличием конкретной ситуации; разработкой группой (подгруппами или индивидуально) вариантов решения ситуации; публичной защитой разработанных вариантов разрешения ситуации с последующим оппонированием; подведением итогов и оценкой результатов занятий [7]. По мнению студентов, они ощущают себя на таких занятиях участниками действий. Специфика инструментария кейс-технологий обусловлена особенностями дистанционного обучения, формами представления программно-методических материалов по изучаемой дисциплине, формами и методами контроля и самоконтроля [8].

В настоящее время всё большую популярность приобретают мастер-классы практиков, используемые в процессе обучения, и такие, как «мастер-класс», социально-психологический тренинг, метод «портфолио» и т.д.

Анализ педагогической литературы, а также собственный опыт проектирования и конструирования технологий практико-ориентированного обучения юридическим дисциплинам в условиях дистанционной формы образования позволили нам разработать алгоритм формирования технология практико-ориентированного обучения будущих юристов. Алгоритм включает пять этапов, краткое описание которых приводится далее.

На первом этапе определяются диагностические цели дистанционного обучения будущих юристов и дается их описание в измеримых параметрах ожидаемого результата.

На второй этапе дается обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности юриста и структурирование учебного материала.

На третьем этапе осуществляется определение требуемых уровней усвоения студентами изучаемого материала в соответствии с установленными критериями и показателями, в частности - получаемые студентами знания и приобретаемые умения практической юридической деятельности, формируемые компетенции, а также обосновываются способы управления их познавательной деятельностью.

Четвертый этап включает разработку процессуальных составляющих процесса дистанционного обучения, в том числе: 1) разработку системы познавательных и практических задач, основанных на изучении опыта профессиональной деятельности юристов, который должен быть изучен и

усвоен студентами; 2) поиск специальных дидактических процедур усвоения практического опыта, выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности студентов; 3) создание методического и технологического (программного) обеспечения для осуществления самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения юридической дисциплины.

На завершающем пятом этапе следует выбрать процедуры: 1) оценки и контроля качества усвоения учебного материала и материала правоприменительной практики, а вместе с этим и способов индивидуальной коррекции учебной деятельности студентов; 2) оценки уровня сформированности установленных для конкретной дисциплины компетенций, а также сформированности личностных профессионально-значимых качеств будущих юристов с учетом изучения каждой конкретной юридической дисциплины с применением технологий практико-ориентированного обучения.

Каждая педагогическая технология может иметь свои преимущества, равно как и недостатки. При наличии необходимых условий возможно достижение наибольшего эффекта применения той или иной технологии. Выбор конкретных форм и методов обучения зависит от поставленной конечной цели обучения. Рассмотренные технологии, формы и методы обучения, несомненно, способствуют повышению профессиональной компетентности студентов.

Современные образовательные платформы предоставляют широкий спектр технических возможностей наполнения дистанционного курса практико-ориентированным содержанием. Наиболее популярной из них является программа Moodle, позволяет интегрировать процесс обучения в сеть, используя веб-технологии, что способствует организации взаимодействия преподавателей и студентов на совершенно ином уровне: повышается мобильность передачи и усвоения учебного материала, открывается одновременный доступ к различным ресурсам (учебным курсам, различным учебным заданиям, специальной литературе), появляется возможность дистанционного обсуждения отдельных тем курса как индивидуально с преподавателем, так и коллективно со студентами (возможности форума, например) [9].

Такая потенциальная сверхъемкость системы повышает интенсивность обучения, а также способствует формированию индивидуального подхода к освоению знаний, предоставляет возможность выбора индивидуальной траектории обучения, использует преимущества коллективной работы, которая ведется дистанционно.

Система Moodle предоставляет возможности предложить студентам многообразие учебных заданий различных типов сложности. Так, например, решение учебных задач на моделирование профессиональной ситуации, где применяется поисковый способ решения (составление

юридических документов, консультирование по заданной проблеме и др.), требует от юриста умения толковать и правильно применять правовые нормы, навыки работы с нормативными правовыми актами. Использование подобных задач в учебной практике становится эффективным, так как студенты осознают, что их решение может быть востребовано, когда они сами выбирают подобные задачи и охотно берутся за их решение [10].

Использование информационных технологий в учебном процессе изменяет характер педагогической деятельности, так как требуют от преподавателя по-новому организовывать свою работу, осваивать новые информационные ресурсы и технологические возможности. Для некоторых преподавателей, и в меньшей степени для некоторых студентов, это является определенной проблемой. Преподавателю необходимо совершенствоваться самому и учитывать необходимость подготовки студентов в новом информационном обществе: востребованность бакалавров юриспруденции напрямую связана с владением не только профессиональными компетенциями, но и так называемой информационной компетенцией. Информационная компетенция характеризуется готовностью выпускника успешно трудиться в высокотехнологичном мире, готовностью находить и использовать необходимые для работы юриста сведения с помощью информационных технологий. Представленный в системе Moodle учебный материал разработанных преподавателями учебных курсов должен быть систематизирован согласно учебным целям, задаваемым стандартом, отражающимся в рабочих программах учебных дисциплин, адаптирован для целей профессионально ориентированной учебной деятельности.

Применяемая в учебном процессе при подготовке бакалавров юриспруденции система Moodle вполне отвечает системно-деятельностному подходу в обучении, способствует расширению возможностей профессионального обучения и совершенствованию организации учебной деятельности в вузе.

Список литературы

1. Заславская О.В. Компетентностный подход в общем среднем образовании и проблемы подготовки педагога к его осуществлению // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. Вып. Ч. 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obschem-srednem-obrazovanii-i-problemy-podgotovki-pedagoga-k-ego-osuschestvleniyu> (дата обращения: 05.02.2017).

2. Накипов Б.И. Роль информационных технологий при подготовке конкурентоспособного специалиста-юриста // URL: <http://www.rusnauka>.

com/18_ENXII_2015/Pedagogica/2_192881.doc.htm (дата обращения: 16.02.2017).

3. Кропанева Е.М. Теория и методика обучения праву: учеб. пособ. Екатеринбург, 2010. 167 с.

4. Малышева И.В. Активные и интерактивные формы работы при формировании юридического типа мышления // Вестн. Кузбас. ин-та. 2015. № 3(24). С. 173–178.

5. Штанько Е.С. Мозговой штурм как один из наиболее эффективных методов интерактивного обучения // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. №25. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mozgovoy-shturm-kak-odin-iz-naibolee-effektivnyh-metodov-interaktivnogo-obucheniya> (дата обращения: 06.03.2017).

6. Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2012. №20. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protseesse-vuza> (дата обращения: 02.03.2017).

7. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народ. образование, 2009. С. 257.

8. Эктон А.В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров юридической специальности в условиях дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2016. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov-yuridicheskoy-spetsialnosti-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 06.03.2017).

9. Ранних В.Н. Электронные обучающие курсы как эффективное средство обучения в вузе // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. Вып. 4. Ч. 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obuchayushchie-kursy-kak-effektivnoe-sredstvo-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 06.03.2017).

10. Кряклина Т.Ф., Жданова Е.М., Лагоха А.С., Сазонова Л.И., Лопухов В.М. Инновационные образовательные технологии в высшей школе: теория и практика: монография. Барнаул: Изд-во ААЭП, 2012. 180 с

Эктон Алексей Владимирович, аспирант, a.ectov@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

TECHNOLOGY, PRACTICE-BASED DISTANCE LEARNING FOR LAWYERS IN THE UNIVERSITY

A V. Ektov

Marked by the problem of evolution of modern legal education to a new generation of Federal state educational standards and implementation of the competence approach. It analyses the modern practice-orientation technology in teaching legal subjects in a distance

form. The article offers the algorithm of formation of technologies of practice-oriented training of students. Designated distance learning platform Moodle in practice-oriented training of bachelors of lawyers.

Key words: practice-based learning, technology, distance learning lawyers, Moodle.

Ektov Alexey Vladimirovich, postgraduate, a.ectov@yandex.ru, Russia, Tula, Tula state University.

СОДЕРЖАНИЕ

Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. ТРАНСФОРМАЦИЯ СФЕР ЭКОНОМИКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В РОССИИ	3
Бобрикова О.С. АПГРЕЙД МЕТОДИЧЕСКИХ ФОРМУЛ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	14
Бондаренко Н.А., Обухова М.В., Суханова С.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ЧТО НЕОБХОДИМО УЧЕСТЬ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА ОТ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА К ИНФОРМАЦИОННОМУ	20
Бондаренко М.А., Розанова О.В. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ЦИКЛ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ	47
Возисова М.А. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗОПАСНОСТИ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	59
Давыдова Т.Ю., Арсеньев Ю.Н. ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ СТРАНЫ И ОБЩЕСТВА: МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ЕГО СТОИМОСТИ	64
Заславская О.В., Эктов А.В. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ СИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	77
Комаров Д.С., Ранних В.Н. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ В СРЕДНИЕ ВЕКА И РАННЕЕ НОВОЕ ВРЕМЯ	83
Коннова З.И., Гладкова О.Д. ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ И НАУЧНЫХ ЦЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СМАРТ-ОБРАЗОВАНИЯ	88

Котькова Г.Е., Коркина О.С. ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	96
Кулешова Л.Н., Агапов В.С. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ С.Т. ШАЦКОГО, В.Н. СОРОКА-РОСИНСКОГО, А.С. МАКАРЕНКО	104
Митрофанова О.Д., Константинова Л.А. К ИСТОРИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	116
Митрохина С. В., Соломахина К. Э. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	124
Молчановский В.В. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-РУСИСТА	131
Пазухина С.В. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ "ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ" КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	141
Суханов Е.П., Шустова О.А. АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	154
Фельдман И.Л. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОПОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА	172
Эктов А.В. ТЕХНОЛОГИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ	191

Научное издание

**ИЗВЕСТИЯ ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

ПЕДАГОГИКА

Выпуск 1

Редактор И.А. Есян

Учредитель: ФГБОУ ВО «Тулский государственный университет»

Изд.лиц. ЛР № 020300 от 12.02.97.

Подписано в печать 15.03.17. Дата выхода в свет 22.03.17.

Формат бумаги 70x100 1/16. Бумага офсетная.

Усл.печ.л. 14,6. Уч.-изд.л. 12,7.

Тираж 500 экз. Заказ 072.

Цена свободная

Тулский государственный университет.

300012, г. Тула, просп. Ленина, 92

Отпечатано в Издательстве ТулГУ.

300012, г. Тула, просп. Ленина, 95