

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
2018**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

ISSN 2312-2374

Председатель

Грязев М.В., д-р техн. наук, проф., ректор Тульского государственного университета.

Заместитель председателя

Кухарь В.Д., д-р техн. наук, проф., проректор по научной работе.

Ответственный секретарь

Ивутин А.Н., канд. техн. наук, доц., начальник Управления научно-исследовательских работ.

Главный редактор

Прейс В.В., д-р техн. наук, проф., заведующий кафедрой.

Члены редакционного совета:

Батанина И.А., д-р полит. наук, проф., –

отв. редактор серии «Гуманитарные науки»;

Берестнев М.А., канд. юрид. наук, доц., –

отв. редактор серии «Экономические и юридические науки». Часть 2. «Юридические науки»;

Борискин О.И., д-р техн. наук, проф., –

отв. редактор серии «Технические науки»;

Егоров В.Н., канд. пед. наук, доц., – отв. редактор

серии «Физическая культура. Спорт»;

Заславская О.В., д-р пед. наук, проф., –

отв. редактор серии «Педагогика»;

Качурин Н.М., д-р техн. наук, проф., –

отв. редактор серии «Науки о Земле»;

Понаморева О.Н., д-р хим. наук, доц., –

отв. редактор серии «Естественные науки»;

Сабина А.Л., д-р экон. наук, доц., –

отв. редактор серии «Экономические и юридические науки». Часть 1. «Экономические науки».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Ответственный редактор

Заславская О.В., д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула).

Заместитель ответственного редактора

Ермаков В.А., д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула).

Ответственный секретарь

Ранних В.Н., канд. пед. наук (ТулГУ, г. Тула).

Члены редакционной коллегии:

Дмитриев Н.А., канд. пед. наук (Правительство Тульской области, г. Тула);

Иванова В.И., д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула);

Константинова Л.А., д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула);

Романов В.А., д-р пед. наук (Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула);

Рангелова М.Е., д-р пед. наук (Софийский государственный университет «Святого Климента Охридского», Болгария, г. София);

Сапогова Е.Е., д-р психол. наук (Московский государственный педагогический университет, г. Москва);

Ядвиршиц Л.А., д-р пед. наук (Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского, г. Брянск).

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

Подписной индекс сборника 43124 по Объединённому каталогу «Пресса России».

© Авторы научных статей, 2018

© Издательство ТулГУ, 2018

МЕТОДОЛОГИЯ «ШЕСТЬ СИГМ» В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.Н. Арсеньев, Т.Ю. Давыдова

Рассматриваются особенности применения методологии «Шесть сигм» в процессах повышения качества государственного управления и российского образования. Обсуждаются специфика, функции и алгоритмы этой методологии.

Ключевые слова: государственное управление, образование, качество, эффективность обучения, человеческие ресурсы.

Для повышения эффективности деятельности органов власти и государственного управления (ГУ), разнообразных субъектов хозяйствования (СХ) за рубежом рекомендуется применение методологии «Шесть сигм», обеспечивающей решение одной из наиболее трудных задач менеджмента – контроль и оценка качества деятельности СХ. Будучи философией бизнеса, эта методология создает общую концепцию, увязывающую совершенствование СХ и мероприятия по обеспечению качества, что позволяет устанавливать для СХ систему взаимосогласованных целей, формулируемых в терминах производительности, технико-экономической эффективности и качества. Устанавливаемые в ее рамках цели согласуются со стратегией и деловыми результатами СХ благодаря строгим зависимостям связи получаемых реальных результатов с ожиданиями потребителей и рыночными требованиями, как исходными данными для любых проектов совершенствования СХ. Согласно Дж. Е.П. Боксу, «авторы методологии ... поступили мудро, приняв допущение о том, что величина среднего для производственных процессов не является фиксированной, но испытывает временной дрейф. В частности, локальное среднее процесса может смещаться в любую сторону от заданного на величину порядка $1,5\sigma$ » [1-13].

Применение аналитических методов является элементом корпоративной культуры, стимулирующим команды исполнителей к совместной работе над разрешением общих проблем и достижению более высоких уровней производительности и эффективности деятельности при меньших затратах. Один из наиболее существенных аспектов – анализ дисперсий параметров продукции и процессов с целью выявления мешающих причин, выработки эффективных мер контроля и снижения разброса оценочных параметров. Методология «Шесть сигм» ориентирована на улучшение управленческой деятельности, эффективности процессов, выбор надлежащих критериев оценки производственных процессов, проектов их совершенствования, включая

правильный подбор исполнителей, успех реализации выбранных проектов на базе существующей системы управления СХ, обеспечение устойчивости достигнутых результатов на основе их измерения, анализа, внедрения усовершенствований и контроля (табл. 1).

Методология «Шесть сигм» содействует обеспечению постоянства целей СХ, дополняет систему оценок производственных процессов дисперсией параметров, как индикатора эффективности. Величина «сигма», наряду с финансовыми показателями, - объект управления СХ, стремящихся достичь делового совершенства и повысить эффективность менеджмента на основе качества.

Таблица 1

Аспекты качества в методологии «Шесть сигм»

Компоненты	Семантика компонент
Аспекты качества	<ol style="list-style-type: none"> 1. Комплексный анализ гуманитарных и технических направлений совершенствования СХ. 2. Ориентир на повышение основных показателей работы СХ. 3. Применение структурированного подхода, увязывающего в единую схему использование известных статистических методов, выработку единых процедур анализа и устранения хронически или случайно возникающих производственных проблем
Гуманитарные аспекты методологии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Лидерство руководителей всех уровней в организации производственного процесса и устранение возникающих проблем. 2. Ориентация команд исполнителей проектов на удовлетворение интересов потребителей. 3. Улучшение основных показателей работы, приверженность к непрерывному совершенствованию СХ. 4. Развертывание программы перестройки корпоративной культуры
Технические аспекты	<ol style="list-style-type: none"> 1. Научный подход к решению проблем. 2. Нацеленность на улучшение характеристик процессов. 3. Применение статистических методов. 4. Управление процессами для устойчивости достигнутых улучшений

Формально шесть сигм (6σ), как статистическая характеристика любого производственного процесса, в России называется среднеквадратическим отклонением (СКО), за рубежом – стандартным отклонением. СКО служит мерой разброса рассматриваемой случайной величины относительно ее среднего значения, т.е. $\sigma = D^{1/2} = \left[\sum_{i=1}^n (x_i - M[x])^2 \right]^{1/2}$, где Mx ($\bar{\sigma}$) – математическое ожидание (среднеарифметическое значение) этой случайной величины.

В математической статистике известно правило 3σ , по которому независимо от распределения случайной величины практически возможные ее значения не выходят за пределы ($M[x] \pm 3\sigma$). Чем большее число сигм укладывается в диапазон возможных значений некоторого параметра процесса, тем выше эффективность этого процесса (это число

может служить универсальной метрикой для сопоставления уровней качества любых, даже разнохарактерных процессов, товаров, услуг и др.).

В методологии «Шесть сигм» применено более жесткое требование к стабильности любых процессов, состоящее в том, что их начальная настройка должна обеспечивать вероятность выхода наблюдаемого параметра за пределы допуска, соответствующую диапазону возможных значений $\pm 6\sigma$.

Для поддержания своей конкурентоспособности СХ должны обеспечивать эффективность производственных процессов на уровне (3-4) σ , хотя многие СХ не достигают этого уровня. Шкала качества деятельности СХ, выражаемая числом сигм, при переводе ее в наблюдаемое число дефектов продукции на миллион возможных, имеет экспоненциальный характер.

Если СХ работает на уровне $\pm 1\sigma$, то он производит брака больше, чем годной продукции, отвечающей требованиям потребителей. Уровень $\pm 6\sigma$ соответствует почти идеальному качеству производственного процесса (3-4 дефекта на 1 млн. изделий). Шкалу качества по числу сигм можно перевести на язык стабильности процессов, характеризуемой номинальной C_p и фактической C_{pk} воспроизводимостью, учитываемой с учетом дрейфа настройки процесса (уточним, *воспроизводимость* – отношение ширины допуска на некоторый параметр процесса к ширине диапазона возможных значений этого параметра, обеспечиваемой его конструкцией и наладкой). Учитывая, что допуски обычно назначаются по правилу 3σ , номинальная воспроизводимость 6-сигмового процесса равна 2 (в табл. 2 для справки приведены данные взаимосвязи уровня качества работы и величин потерь от брака).

Таблица 2

Взаимосвязь уровня качества работы и величины потерь от брака

Уровень качества в числе σ	Кол-во дефектов на 1 млн. возможностей для их появления	Номинальная воспроизводимость процесса C_p	Фактическая воспроизводимость процесса C_{pk}	Цена плохого качества в процентах от дохода
1,0	670000	–	–	–
1,5	500000	–	–	–
2,0	308300	Отсутствует	Отсутствует	30-40
2,5	158650	–	–	–
3,0	66807	1,0	0,5	20-30
3,5	22700	–	–	–
4,0	6210	1,33	0,83	15-20
4,5	1350	–	–	–
5,0	233	1,67	1,17	10-15
5,5	32	–	–	–
6,0	3,4	2,0	1,5	< 10

Сегодня методология «Шесть сигм» популярна в мире, но применяемая в ней терминология из восточных единоборств вызывает неприятие национальными культурами (в табл. 3 дана семантика ряда терминов этой методологии).

Таблица 3

Семантика терминов методологии «Шесть сигм»

Термин	Семантика термина
Исполнительный спонсор	Руководители, обеспечивающие стратегическое согласование запускаемых 6-сигмовых проектов и следящие за их нацеленностью на решение ключевых проблем совершенствования (обычно это – генеральный директор СХ, руководитель программы внедрения)
Чемпион по развертыванию	Сотрудник из команды высших руководителей, координирующий, управляющий процессом внедрения и применения методологии 6σ
Чемпион по проектам	Специалисты, ответственные за определенные производственные процессы, обеспечивающие деловую ориентацию 6σ-х проектов
Черный пояс	Специалисты, являющиеся главной движущей силой, руководящие командой исполнителей 6σ-х проектов, ведущих подробный анализ
Мастер	Внутренние консультанты для «черных поясов» по практическому применению методологии
Зеленый пояс	Специалисты, обеспечивающие «эффект умножения», обучение которых ориентировано на более глубокое овладение основными методами и средствами обеспечения качества, применение которых ускоряет выполнение проектов

Методология «Шесть сигм» охватывает следующие процессы в СХ: 1) управление изменениями; 2) внедрение инноваций (DMADV); 3) решение производственных проблем (DMAIC); 4) управление проектами.

Исследуем данные процессы подробнее.

1. Управление изменениями ориентировано на изменения в корпоративной культуре, когда СХ отказываются от принятия решений, основанных на субъективных мнениях, в пользу анализа, основанного на реальной информации и применении статистических методов. Чтобы методология «Шесть сигм» стала составной частью системы управления, руководство СХ должно применять специальные методы и инструменты контроля внедрения и функционирования 6σ-х проектов, алгоритм функционирования которых включает этапы:

1⁰. Оценка готовности СХ к внедрению методологии (следует изучить историю и оценить: наличные человеческие ресурсы; состояние корпоративной культуры; наличие соответствующих специалистов и навыков применения ими методов и средств методологии; способности СХ воспринять намечаемые перемены).

2⁰. План развертывания методологии с установлением последовательности действий, указанием контрольных точек для проверки достигнутых результатов, определения потребности СХ в специалистах (черных поясах), процесса обучения высших руководителей и сотрудников, ответственных за внедрение (план развертывания должен включать план коммуникаций).

3⁰. Приведение корпоративной культуры в соответствие с требованиями методологии, разработка программ обучения, отвечающих потребностям СХ (воспринимать обучение, как способ повышения мастерства, ориентир на потребителя, обладание соответствующей базой знаний, нацеленной на конечный результат, повышение показателей качества, надежности и эффективности).

4⁰. Структурная схема СХ должна позволять анализ потоков создания добавленной стоимости, декомпозиции производственных процессов на операции (перегружая структуры ненужными петлями обратных связей, как лишних скрытых производственных операций и длинных путей принятия решений, указывая на массу дополнительных работ), оплачивать которые потребители отказались бы, зная о них. Регулярная оценка деятельности и структурной схемы СХ позволяет обнаруживать первые проявления отклонений в эффективности деятельности СХ, своевременно определять, какие проекты следует запускать для исключения выявленных несоответствий.

5⁰. Установление системы оценки работы СХ, позволяющей оценивать достигнутый уровень делового совершенства совокупностью обобщенных показателей (следует определять количественные показатели качества, стоимости и длительности производственного цикла, выявлять имеющиеся в них проблемы). Стратегический бенчмаркинг по ключевым показателям основных производственных процессов позволяет позиционировать СХ на рынке, найти сектора успеха деятельности, сформулировать новые идеи по совершенствованию.

6⁰. Проведение самооценки СХ его руководством на основе международных премий по качеству - способ выявления резервов совершенствования, источник данных в постановке задач реализации дополнительных 6 σ -х проектов.

7⁰. Система развертывания политики планирования стратегических направлений СХ и распределения ресурсов по выполняемым проектам, нацеленным на продвижение СХ в ряде направлений, позволяет выявлять потребности в 6 σ -х проектах, целиком согласованных с избранной деловой стратегией СХ.

8⁰. Система морального и материального поощрения призвана вознаграждать труд команды исполнителей 6 σ -х проектов при оптимальном согласовании с корпоративной культурой и политикой СХ по оплате труда, бонусам, иным выплатам для сотрудников СХ.

9⁰. СМК, как часть общей структуры управления СХ, служит инструментом внедрения результатов 6σ-х проектов и усовершенствований, достигнутых на их базе, обеспечивая органичность исполнения повседневной деятельности.

10⁰. План коммуникаций должен отражать:

- какой информацией о внедрении 6σ-х проектов должны владеть функциональные подразделения СХ;
- какие каналы связи лучше всего использовать (сайт новостей о выполняемых проектах, издание учебных пособий, других материалов, сетевые конференции участников проектов, их поощрение).

Активное вовлечение сотрудников в реализацию 6σ-х проектов позволяет привлекать в команды исполнителей идеи и интеллект новичков при успешной коллективной проектной деятельности. Удовлетворенность участников особенно важна в выполнении т.н. стратегических работ – любых действий, ценных для СХ и их потребителей, несущих удовлетворение исполнителям, поддержанных руководством СХ, обеспеченных необходимыми ресурсами, при качественном использовании знаний и навыков сотрудников. Чтобы 6σ-е проекты отвечали требованиям стратегических работ, руководству СХ следует их официально утверждать, регулярно поддерживать и рассматривать согласно общим правилам управления проектами (рисунок).



Модель стратегической работы субъекта хозяйствования:

**ЦенПот – ценностные потребности; ЦенСХ – ценности субъекта хозяйствования;
ЛичУд – личная удовлетворенность**

2. Инновационные 6σ-е проекты DFSS (Design for Six Sigma – проектирование 6σ) являются составной частью общей стратегии СХ. Они представляют комплекс стратегии, тактики, методов и средств, позволяющих СХ выявлять, оценивать и сводить к минимуму риски на стадиях разработки продукции, услуг и процессов. Проекты DFSS не подменяют собственно процесс разработки, но представляют собой приложение к нему. Поэтому требования 6σ-проектов включают в состав общих технических и коммерческих условий разработки изделий.

Главная цель такого инновационного проекта - неуклонное исполнение потребительских требований при создании новой продукции (услуг, процессов). Для этого СХ важно знать эти требования и четко представлять:

- каковы реальные возможности СХ в создании адекватной продукции;

- располагать необходимой информацией о выходных параметрах производственных процессов;

- если требования к процессу разработки сформулированы так, что вероятность выхода i -го параметра разрабатываемой продукции не должна превышать уровня, соответствующего ширине диапазона его возможных значений, равной $\pm 6\sigma$, то такой проект обычно относят к числу 6σ -х проектов;

- если статистические данные подтверждают соответствие разработанной продукции этому требованию, то ее считают соответствующей идеологии «Шесть сигм».

Процесс создания изделий, процессов или услуг, качество которых соответствует уровню $\pm 6\sigma$, обозначают DMADV по первым буквам названий этапов разработки изделий: «Define – Measure – Analyze – Design – Verify», т.е. «постановка задачи – измерения – анализ – проектирование – проверка». Процедуры DFSS, применимые к программным продуктам, процессам и услугам, отличны от процедур, применяемых при разработке технических устройств.

Постановка задачи, по сути, – процедура программного планирования, применяемая при выработке общей концепции предполагаемой продукции. Каждый новый проект должен начинаться с выработки технического предложения – ТП (технического задания - ТЗ, технико-экономического обоснования - ТЭО), основанного на технологиях, имеющихся у СХ или вытекающих из планируемой номенклатуры выпускаемой продукции. При этом следует: исследовать потребительские, рыночные требования к будущей продукции; выявить соответствие потребительским и рыночным требованиям технологических возможностей СХ. Техническое предложение должно содержать:

- общую концепцию намечаемой к разработке продукции, ее коммерческое обоснование;

- предварительный бюджет проекта и план создания последующих поколений данной продукции.

После принятия концепции руководством СХ должны быть утверждены бюджет и план проекта, и само руководство начать формирование команды исполнителей.

На этапе измерений оценивают рыночные требования к разрабатываемой продукции, уровень рыночного спроса на нее. Следует исследовать реальные нужды потребителей, выявить характеристики и особенности продукции, дающие ей преимущества в сравнении с продукцией конкурентов. Команда исполнителей проекта выявляет конструктивные особенности продукции, ее качество, адекватное требованиям потребителей. Этот этап документируется на основе матриц

распределения функций качества (QFD) или контрольных листов. Контроль процесса разработки ведется в установленных контрольных точках с использованием опросных листов для проверки полноты выполнения наиболее важных мероприятий, надлежащих темпов продвижения проекта к установленной дате постановки продукции на производство.

На этапе анализа окончательно определяются характеристики разрабатываемой продукции и перечень следующих работ:

- функциональный анализ основных параметров и их соответствие выявленным требованиям потребителей;
- бенчмаркинг по этим основным параметрам;
- отработка конструкции;
- составление схем процессов изготовления, технического обслуживания;
- составление ТЗ на проектирование, сравнение требований ТЗ с планами СХ на основе специальных контрольных листов.

После этого руководство СХ разрешает проведение детальной проработки конструкции новой продукции.

На этапе проектирования отработка технических деталей конструкции идет параллельно с проработкой технологических процессов и производственных мощностей для ее изготовления. При этом следует:

- выявить все критические параметры процессов изготовления;
- проанализировать возможные отказы, список потенциальных рисков;
- оценить устойчивость процессов путем анализа их воспроизводимости;
- установить допуски на все основные параметры продукции с использованием методов статистического анализа;
- провести технико-экономический анализ для оптимизации параметров разрабатываемой продукции;
- испытать прототипы продукции на надежность для установления стабильности ее характеристик и готовности к реализации на рынке.

На этапе проверки идет привлечение потребителей к участию в установочных испытаниях первых образцов продукции, по результатам которых принимают решение о постановке продукции на серийное производство, о методах контроля и испытаний, критериях приемки. Окончание этапа проверки завершается актом о постановке продукции на серийное производство.

По окончании разработки продукции на основе DMADV все последующие проблемы по доработке конструкции или недостаткам изготовления решают на базе методологии «Шесть сигм».

3. Процедуру решения производственных проблем обозначают аббревиатурой DMAIC: «Define – Measure – Analyze – Improve – Control»,

т.е. «постановка задачи – измерения – анализ – совершенствование – проверка».

На этапе постановки задачи производственная проблема трансформируется в конкретные требования по улучшению работы СХ. Для этого следует:

- собрать команду исполнителей для анализа возникшей проблемы;
- составить график выполнения проекта;
- определить потребность в ресурсах для выполнения проекта;
- сформулировать в общем виде суть проблемы и определить компоненты, важные для удовлетворения нужд потребителей;
- выдать исполнителям проекта исходные данные, позволяющие им согласовать проект с реальным содержанием проблемы.

На этапе измерений следует провести ряд мероприятий:

- выявить параметры продукции, процесса или услуги, соответствующие установленным требованиям потребителей (каждый из них рассматривать как функции отклика, подлежащие улучшению);
- составить структурную схему и проанализировать возможные виды и последствия отказов (FMEA);
- выявить контролируемые факторы, влияющие на ход процесса, воздействуя на которые можно совершенствовать этот процесс;
- установить стандартные требования потребителей к продукции или услугам, проверить, насколько текущее состояние производственных процессов обеспечивает эти требования, сопоставить уровень качества продукции или услуг с имеющимися данными для бенчмаркинга;
- установить стоимость повышения уровня качества продукции и разработать необходимые мероприятия;
- изучить, насколько существующая система измерений и контроля позволяет выявлять серьезные отклонения характеристик производственных процессов (иногда требуется сдвиг рассматриваемого выходного параметра процесса Y , уменьшения его дисперсии или решения обеих задач одновременно).

На этапе анализа оценивают текущее состояние процесса с целью выявления источников вариации его основных параметров X , определяющих функцию отклика Y . Далее выявленные источники вариаций следует:

- «привязать» к контрольным точкам процесса, чтобы иметь физические рычаги воздействия на него после того, как аналитически обоснованы способы приведения процесса в состояние, обеспечивающее получение оптимальных выходных характеристик;
- применить разные статистические методы с учетом дисперсионного анализа, оценить выборки данных в генеральной совокупности, регрессионные зависимости дисперсии функции отклика с влиянием всех входных факторов.

После завершения количественного анализа и построения статистической модели процесса должны быть согласованы цели его совершенствования.

4. На этапе совершенствования следует отобрать источники вариаций выходного параметра Y , оценить их влияние на сдвиг среднего этого параметра и его дисперсию, решить уравнение $Y = f(X)$. Определить, какие факторы X наиболее сильно влияют на Y , и для них установить наиболее эффективные значения и допустимые пределы их изменения с целью оптимизации эффективности процесса. Основные методы, применяемые на этом этапе, - методы планирования экспериментов, статистического моделирования, управления сокращением времени наладки оборудования, длительности производственного цикла и др. Для показа работоспособности выработанных рекомендаций лучше осуществить прогон доработанного процесса.

5. На этапе контроля процесса, исходя из рекомендуемых доработок, следует проверить систему измерений и контроля, отклонения критических параметров, характеризующих эффективность процесса. В доработанный процесс следует ввести способы контроля и управления, а персонал – обучить или переобучить для правильной интерпретации им доработанных инструкций и характеристик усовершенствованного процесса.

6. Управление проектами в соответствующих контрольных точках, проводимое после DMADV и DMAIC, позволяет оценить влияние проектов на деловые показатели СХ, полезность, выгодность и окупаемость затрат на выполнение инновационных проектов (этот этап называют анализом результативности проектов).

В заключение отметим, если ранее решение проблем качества рассматривалось лишь с точки зрения удовлетворенности потребителя, то теперь для устойчивого развития деятельности СХ необходим учет интересов всех заинтересованных сторон: персонала, акционеров, поставщиков, партнеров, всего общества. Принципы и методы обеспечения качества следует накладывать на социальные сферы - здравоохранение, образование, культуру, социальное обеспечение, деятельность государственных, общественных и религиозных организаций и учреждений. Со временем управление качеством должно стать основой корпоративного менеджмента, построения органичных взаимоотношений сотрудников в любом СХ.

Список литературы

1. Минько Э.В., Кричевский М.Л. Качество и конкурентоспособность. СПб.: Питер, 2004. 268 с.

2. Качество в XXI веке. Роль качества в обеспечении конкурентоспособности и устойчивого развития / под ред. Т. Конти, Е. Кондо, Г. Ватсона; пер. с англ. А. Раскина. М.: РИА «Стандарты и качество», 2005. 280 с.

3. Джуран Дж. Качество в истории цивилизации. Эволюция, тенденции и перспективы управления качеством: в 3 т. М.: РИА «Стандарты и качество», 2004.

4. Окрепилов В.В. Управление качеством и конкурентоспособностью: учеб. пособие. СПб.: СПбУЭФ, 1997. 259 с.

5. Харрингтон Дж. Управление качеством в американских корпорациях. М.: Мир, 1990. 272 с.

6. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Системы гибридного интеллекта. Экономика. Управление. Образование. М.: Высшая школа, 2008.

7. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. и др. Актуальные вопросы государственного (регионального) и муниципального управления: теоретические и практические аспекты / под общ. ред. В.Д. Киселева и Ю.Н. Арсеньева: в 4 т. Орел: Изд-во ОРАГС, 2006, 2008-2010.

8. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Образование, экономика знаний и подготовка кадров: Монография. М.; Тула: Изд-во ВЗФЭИ; Изд-во ТулГУ, 2011. 311 с.

9. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Менеджмент- и бизнес-образование в подготовке компетентных специалистов: монография. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. 276 с.

10. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Орлихина Н.Е. Система образования: экономика, информатизация, менеджмент качества: монография. М.; Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. 341 с.

11. Давыдова Т.Ю. Интеллектуальные ресурсы и управление знаниями. М.: Изд-во ВЗФЭИ, 2011. 348 с.

12. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Шелобаев С.И. Управление субъектами хозяйствования (менеджмент инноваций и инвестиций, качества и знаний, безопасности и риска): монография / под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Ю.Н. Арсеньева. Тула: ИИЦ «Инновации и инвестиции», 2017. 303 с.

13. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Шелобаев С.И. Управление знаниями и рисками деятельности: теория и практика: монография / под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Ю.Н. Арсеньева. М.; Тула: ИИЦ «Инновации и инвестиции», 2017. 313 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, tat69@pochtamt.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

THE METHODOLOGY OF SIX SIGMA IN QUALITY ASSURANCE OF PUBLIC ADMINISTRATION AND EDUCATION

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

The features of application of the six Sigma methodology in the processes of improving the quality of public administration and Russian education are considered. The specificity, functions and algorithms of this methodology are discussed.

Key words: public administration, education, quality, efficiency of education, human resources.

Arsenyev Yurj Nikolaevich, doctor of technical sciences, professor, arsenev.45@mail.ru, Russia, Tula, Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration, Tula, State University,

Davydova Tatyana Yuryevna, candidate of pedagogical sciences, docent, tat69@pochtamt.ru, Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

УДК 372.881.111.1

НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.С. Бобунова

Рассматриваются вопросы, касающиеся реализации учителем иностранного языка нравственно-эстетического компонента в современных условиях обучения в школе, использования языкового портфеля в качестве технологии, способствующей развитию духовных качеств учащихся и повышающей интерес к изучению иностранного языка, этапы организации учебного процесса с использованием технологии языкового портфеля.

Ключевые слова: профессиональное образование, мотивация к изучению иностранного языка, нравственно-эстетическое воспитание, социокультурная компетенция, языковой портфель, языковое образование.

Профессиональная подготовка современного учителя иностранного языка включает в себя подготовку специалиста, умеющего сочетать профессиональные функции обучения языку с воспитательным аспектом. Особенно важно и необходимо воспитательное воздействие педагога в условиях интернационального состава учащихся. Сталкиваясь с социокультурными и языковыми отличиями между обучающимися,

представителями разных стран и национальностей, учитель иностранного языка должен развивать в учениках качества, помогающие преодолевать эти межнациональные барьеры. По словам Г.В. Сороковых, в центре внимания профессиональной подготовки учителя стали находиться важнейшие аспекты общечеловеческой жизни: национально-культурные и национально-языковые особенности, культурные ценности, а также стереотипы и национальный менталитет [1].

В свете заявленных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) концепций личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования учащимися предусматривают приобретение ими:

- морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного, основанного на общепринятых критериях и нормах, выбора;

- нравственных качеств и модели нравственного поведения;

- осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

- эстетического, опирающегося на художественное наследие народов России и мира, сознания;

- способности к творческой деятельности эстетического характера [2].

Уроки иностранного языка дают представление о культуре и цивилизации народа страны через его язык. Они, при соответствующих дидактических условиях, являются мостом к пониманию нравственных основ и богатств других иноязычных культур. Успешность урока иностранного языка во многом зависит от его эмоционального воздействия на личности обучающихся. Не мотивированные содержанием и эмоциональной наполненностью уроков учащиеся, как правило механически, ради отметки, выполняют учебные задания и в дальнейшей самостоятельной работе не заинтересованы [3].

В призме поставленных образованию задач, исследования проблемы нравственно-эстетического воспитания школьников посредством уроков иностранного языка являются в настоящее время очень актуальными. Выполненные в последнее время исследования показали, что в свете требований стандартов к нравственно-эстетическому воспитанию школьников, роль педагогического воздействия на нравственно-эстетическую, эмоционально-мотивационную сферы их личности, на их гуманистические представления и ценности через образование, в том числе иноязычное возрастает [4,5].

Повышение мотивации к изучению иностранного языка путём усиления роли нравственно-эстетического воспитания, по словам А.В. Аникеенко, «эффективно осуществляется на основе интеграции иностранного языка с изобразительным искусством, музыкой,

литературой» [6]. Языковое образование и воспитание должны быть нацелены на овладение навыками и умениями общения средствами языка в условиях иноязычной культуры и морали. В связи с этим языковое образование учащихся идёт вместе с их межкультурным образованием, личностным и социальным развитием. Неотъемлемой частью межкультурного образования является и знакомство с моральными нормами и эстетическими идеалами общества изучаемого языка.

Нравственно-эстетическое воспитание посредством изучения иностранного языка – это процесс воздействия педагога на нравственно-эстетическую и эмоционально-мотивационную сферу личности учащегося, направленный на формирование в нём внутренней способности к принятию и следованию общечеловеческим нравственным принципам и нормам морали, познание им критериев блага, истины, добра и справедливости, на осознание себя субъектом иноязычной и родной культур[7].

В рамках иноязычного обучения в задачи такого воспитания входят: формирование гуманистических идеалов, эстетических вкусов, развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного, формирование нравственного индивидуализма, ознакомление с национально-специфическими компонентами иноязычной культуры (литературно-языковой нормой языка, правил этикета, традиций, обычаев, элементами бытовой культуры, «национальными картинами мира», художественной культурой, особенностями национального характера) [8].

Введение нравственно-эстетического компонента в обучение иностранному языку в средних классах общеобразовательной школы возможно при введении в процесс обучения технологии языкового портфеля, интегрирующей обучение тому или иному виду речи с моральными нормами и эстетическими формами, присущими и носителям языка и изучающим его. Учебный процесс с использованием технологии языкового портфеля делится на три этапа: подготовительный, процессуальный и заключительный. Рассмотрим поочередно все этапы.

Подготовительный этап включает в себя:

- определение нравственно-эстетических качеств и индивидуальных особенностей, обучающихся;
- определение наличия социокультурных знаний и умений;
- установление уровня владения коммуникативной компетенцией;
- определение наличия мотивации к изучению иностранного языка в школе;
- знакомство обучающихся с учебным материалом школьной программы с выделением в нём нравственно-эстетических и социокультурных компонентов.

Цель этого этапа подготовить обучающихся к восприятию культурологического и нравственно-эстетического материала. В рамках

этого этапа проводится соответствующее анкетирование учащихся с заполнением анкет и языкового портфеля, позволяющие сделать оценку уровня владения языковыми навыками и социокультурной компетенцией. На данном этапе акцент преподавания смещается с деятельности преподавателя на деятельность обучающегося. Школьник составляет собственную оценку своих знаний и умений владения иностранным языком и культурой, проходит через рефлекссию. В сравнении с традиционным языковым портфелем языковой портфель в условиях нравственно-эстетического обучения и воспитания будет иметь нравственно-эстетическую ориентацию и направлен на определение уровня развитости социокультурной компетенции и духовности. Языковой портфель, ведомый обучающимися в течении учебного года, позволит определить пробелы в знаниях и поставить ориентиры и задачи на предстоящий учебный год.

Вводное анкетирование направлено на проверку владения простыми языковыми умениями. Школьник пишет свою имя, фамилию, адрес, дает информацию о членах семьи, друзьях, описывает свое хобби и планы на будущее. Если он испытывает затруднение в заполнении анкеты, то необходимо выявить причины несоответствия уровня подготовки к заявленному программой уровню знаний обучающихся.

Вторая часть подготовительного этапа – составление языкового паспорта. Её целью является определение уровня владения социокультурными знаниями. Обучающийся сам дает оценку своим навыкам и умениям, описывает трудности, с которыми он сталкивается при изучении иностранного языка

В случае слабого владения иностранным языком обучающемуся позволено заполнять языковое портфолио и на родном языке, поскольку его целью является определение отношения учащегося к родному и иностранному языкам и культуре и диагностика его социокультурных и страноведческих навыков. Для определения социокультурного уровня школьника в портфолио включены задания на знание истории и географии места его проживания, достопримечательностей, национальных традиций и одежды, флоры, фауны и экологии своей местности.

Обучающемуся предлагается представить себя в роли гида в родном городе и определить достаточность своих знаний для этой роли в масштабе как родной местности, так и страны. В заключение портфолио школьник определяется, с какими явлениями культуры и искусства, а также традициями родного народа он знаком недостаточно и о каких ему ещё надо полностью узнавать (таблица).

If I spoke to a foreign friend about Russia, I could tell him in English:

about ...	How could you say		
	a lot	not enough	a few words
its historical places			
national food			
the capital city			
your native town/village			
national costume			
national holidays			
famous people of Russia			
geography of Russia			
environmental problems of Russia			
national dances			
traditional handicrafts and art			
cultural places			
cultural events of Russia			
legends, fairytales			

Дальнейшая работа с языковым портфелем на подготовительном этапе затрагивает подготовку к отдельным темам учебного курса. Переходя к новому разделу, обучающийся оценивает в портфолио свои знания по данной теме. До перехода к новому разделу учитель просматривает портфель школьников и анализирует полученные данные.

Вторым этапом обучения является процессуальный. Он состоит из классной и внеклассной работы. Нравственно-эстетический компонент является частью письменной или устной работы в классе, а также может входить в обучение чтению, говорению, аудированию и письму. Разнообразные задания должны способствовать овладению знаниями художественно-эстетической культуры, развитию творческих способностей и эстетико-психологических качеств личности учащегося.

Неотъемлемой частью является обсуждение учащимися заданного раздела. Для этого они обмениваются между собой информацией по заданию посредством текстовых и видеочатов.

1. What do your classmates think about the role of education in their lives? Write down some of their answers. Start each answer with the phrase «My classmate (name) thinks that...»

Заключительный этап составляют презентация проекта, оценивание учителем и рефлексия.

Project

2. Design your perfect uniform. The uniform should be an official face of your school serves as a school emblem and good for every pupil. Use Internet to compare your uniform with uniform of any school of the UK. Tell about the benefits of your uniform.

При подготовке проектной презентации важно обратить внимание обучающихся на следующие важные для её качества требования:

1. Презентация должна быть чётко распланирована.
2. Хорошее знание материала и чёткое словесное представление - залог успешной презентации и содержания и внешней её стороны.
3. Обязательное сопровождение презентации наглядными материалами (плакатами, рисунками, видеофильмами, слайдами).
4. Наличие в проекте нравственно-эстетического компонента и его отражение в презентации.

Оценка презентации и выступления обучающегося в соответствии с вышеописанными требованиями включает в себя оценивание:

- а) качества подобранного материала;
- б) словесного представления проекта;
- в) соответствия наглядного материала содержанию проекта;
- в) нравственно-эстетической направленности проекта.

Оценка нравственно-эстетических компонентов проекта производится в устной форме.

Эстетическую воспитанность учащихся характеризуют следующие их качества и предпочтения:

- способность воспринимать и представлять художественные образы (проявляется в форме подготовленного наглядного материала, упоминания произведений искусства в тексте презентации);
- наличие интереса к разным видам искусства, выражающегося в изучении их истории, представлений, представителей, посещения культурно-просветительских учреждений и мероприятий;
- эмоциональные отклики на встречу с произведениями искусства;
- предпочтения в выборе произведений искусства для удовлетворения своих интересов и потребностей;
- оценка примеров искусства и художественно-эстетического творчества.

Данные критерии помогают определить уровень художественно-образного мышления и творческого воображения обучающихся, наличие у них умений создавать художественные образы и способности к творческой деятельности.

Выводы

Сегодня одной из важных задач профессионального образования педагога остается проблема его готовности к развитию нравственно-эстетических качества обучающиеся. Технологией, позволяющей совместить нравственно-эстетическое воспитание и самостоятельную работу обучающегося, является технология языкового портфеля. В соответствии с этой технологией нравственно-эстетическое воспитание и обучение в средней общеобразовательной школе проходит в три этапа: подготовительный, процессуальный и заключительный. Каждый этап включает в себе задания, непосредственно направленные на развитие

нравственных качеств, эстетического вкуса и социокультурной компетенции или имеющие данные компоненты в своем содержании.

Список литературы

1. Сороковых Г.В. К вопросу о подготовке учителя иностранного языка к соизучению языков и культур в условиях лингвоэтнокультурного пространства мегаполиса // Язык и действительность: научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. М.: МПГУ, 2016. С. 155-158.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413).

3. Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Взаимодействие языка и культур как методическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 141-144.

4. Brown H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. Fifth Edition // San Francisco State University: Pearson, 2007. P. 424.

5. Борзова Е.В. О некоторых изменениях в методике обучения иностранным языкам // Лингвистические и дидактические аспекты в преподавании иностранного языка. Петрозаводск, 2015. С. 12-15.

6. Аникеенко А.В. Методика реализации нравственно-эстетического воспитания в процессе обучения иноязычному общению младших школьников средствами художественной культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 23 с.

7. Бобунова А.С. Теоретические аспекты нравственно-эстетического воспитания школьников в условиях иноязычного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. Елец, 2016. Т. 2. (№34). С. 49-55.

8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово, 2000. 260 с.

Бобунова Анна Сергеевна, ассист., bobunova2011@mail.ru, Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

THE SOLUTION OF THE MORAL AND AESTHETIC PROBLEMS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSON: PRAGMATIC ASPECT

A.S. Bobunova

The article considers the moral and aesthetic orientation of foreign language lessons in modern school. The author considers the technology of language portfolio as contributing to the development of student's moral qualities and increasing interest in foreign language learning. The article describes the stages of language portfolio application.

Key words: professional education, motivation in foreign language learning, moral and aesthetic education, social and cultural competence, language portfolio, language education.

Bobulova Anna Sergeevna, assistant teacher, bobunova2011@mail.ru, Russia, Moscow, Peoples' Friendship University of Russia

УДК 378.147

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

М.А. Бондаренко, О.В. Розанова

Рассматривается опыт работы по активизации учебно-познавательной деятельности студентов с использованием разнообразных форм, методов, приемов и средств обучения на примере дисциплины «Латинский язык» с целью стимулирования активности и самостоятельности обучающихся.

Ключевые слова: активизация, учебно-познавательная деятельность, организация учебного процесса, самостоятельность.

Латинский язык для студентов-медиков является пропедевтической дисциплиной, предваряющей и иногда и сопровождающей изучение сугубо медицинских дисциплин, таких, как анатомия человека, гистология, фармакология, клинические дисциплины; выступает как одно из важнейших звеньев общей профессиональной подготовки будущих врачей. Помимо того, что усвоение греко-латинской медицинской терминологии дает базу для изучения медико-биологических дисциплин, латинский язык подготавливает к формированию системного подхода при анализе медицинской информации, профессиональному общению и работе с оригинальной литературой по специальности; является опорой при изучении современных иностранных языков, способствует овладению культурой мышления и речи.

Греко-латинская терминология традиционно является «тезаурусом» (в широком смысле этого слова) международной медицинской науки, т.е. включает в себя основные понятия и термины медицины, без знания которых невозможно осмысленное усвоение составляющих её специальных предметов и дисциплин. Изучаемая номенклатура традиционно представлена тремя циклами – анатомическая, клиническая и фармацевтическая терминология.

Сегодня латинский язык квалифицируется как «мертвый», который в отличие от живого не используется в повседневной языковой практике; все системы его неизменны, представляют собой «законсервированные», неизменяющиеся элементы. Мертвый язык запечатлен в различных

письменных памятниках, изучение которых в той или иной мере и определяет содержание образования. В случае с «медицинской» латынью это массивы специальных терминов, формирующих словосочетания различных типов. Фонетика и грамматика преподносятся в той мере, в какой эти языковые аспекты «обслуживают» терминологию, т.е. обеспечивают адекватное произношение и корректное функционирование терминов.

При проведении занятия преподаватель, как правило, излагает учебный материал, снабжает студентов готовыми инструкциями к выполнению тех или иных учебных действий, указывает готовые способы решения задач и добивается правильного выполнения и запоминания изучаемых положений.

Так, например, мы предлагаем студентам готовые пошаговые инструкции-технологии перевода многословного анатомического термина (таблица).

Технология перевода термина с несогласованным определением

Перевод с русского языка на латинский	Перевод с латинского языка на русский
<ol style="list-style-type: none"> 1. Нахожу определяемое и определяющее существительное, определяю их падеж, указываю стрелками тип отношений между ними 2. Определяю порядок слов и обозначаю его цифрами 3. В соответствии с порядковым номером существительного выписываю из русско-латинского словаря словарную форму существительного, обозначаю ее компоненты 4. В соответствии с падежами в русской версии термина выбираю нужные компоненты словарной формы, подчеркиваю их 5. Перевожу на латинский язык, над каждым существительным указываю род, число, падеж; стрелками обозначаю тип связи между ними 	<ol style="list-style-type: none"> 1. В соответствии с порядком слов в латинском термине выписываю из латинско-русского словаря словарную форму существительного, обозначаю ее компоненты 2. Сравниваю форму латинского слова в термине с его словарной формой. Нахожу и подчеркиваю совпадение компонентов 3. На основании совпадений определяю род, число, падеж существительного, обозначаю их над словом 4. Указываю стрелками тип отношений между существительными 5. Перевожу на русский язык, над каждым русским существительным указываю падеж; стрелками обозначаю тип связи между ними

Воспроизводящая (репродуктивная) деятельность, заданная по шаблону или образцу, алгоритмизированная деятельность, безусловно, необходима при формировании навыков учебных действий. Однако в этом случае деятельность студента направлена на запоминание готовых положений, решение задач известными способами, выполнение упражнений по готовой инструкции, т.е. на исполнение требований и указаний преподавателя. Безусловно, в этом случае студент проявляет активность, но активность исполнительскую.

Если учебную деятельность студента в течение всего срока обучения в вузе организовать только на основе исполнительской деятельности, развивающей память, наблюдательность, умение использовать готовые образцы, предписания, то из стен вуза неизбежно будут выходить специалисты исполнительского типа, не подготовленные к творческому труду, что ни в коей мере не согласуется с профессиональными компетенциями современного врача.

Отсюда возникает необходимость в активизации познавательной деятельности путем разнообразия форм, методов, приемов, средств обучения, выбора таких сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность обучающихся. Суть активизации познавательной деятельности студентов заключается в активизации их мышления, познавательного интереса и моделировании умственных процессов, адекватных подлинному творчеству. Продуктивная, творческая учебная деятельность характеризуется самостоятельным переносом ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видением новой функции объекта или проблемы в знакомой ситуации, определением и формулированием структуры объекта, комбинированием ранее усвоенных способов деятельности применительно к возникшей проблеме [1].

Стимулирование познавательной активности выступает как условие формирования у студентов потребности в знаниях, овладения умениями интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний [2]. Творческая активность – это сложное отношение человека к действительности, комплекс его свойств, в единстве выступают интеллектуальные, волевые, эмоциональные процессы. Творческая активность есть стремление студента проникнуть в сущность изучаемых явлений, стремление к применению новых приемов преодоления затруднений, способность вносить элементы новизны в способы выполнения учебного задания, решения задач.

Творческая активность вызывает положительное эмоциональное состояние – подъем, радость проникновения в суть явления, открытия [3]. И это тем более важно, поскольку освоение специальной медицинской терминологии сопряжено с монотонной трудозатратной деятельностью, исконно называемой «зубрежкой», которая не прибавляет популярности изучаемой дисциплине.

В нашем представлении, дать стимул к проявлению творческой активности возможно путем вовлечения студента в образовательный процесс не в качестве стороннего наблюдателя и добросовестного исполнителя, а равноправного партнера [4], способного самостоятельно исследовать языковые явления и делать научные выводы. Подчас достаточно предоставить студенту возможность проявить свою наблюдательность, аналитические способности, приглашая к

самостоятельному анализу грамматических явлений, выявлению закономерностей и трактовке определений и предписаний [5].

Так при изучении грамматической темы «Характеристика существительных III склонения» мы предлагаем студентам самостоятельно выявить формальные отличия двух рядов слов и сформулировать принцип равносложности-нервносложности:

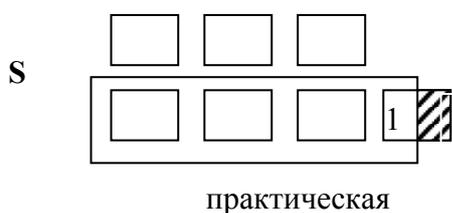
canalis, is m	pulmo, onis m
axis, is m	foramen, inis n
basis, is f	articulation, onis f
tabes, is f	stades, edis m
synchondrosis, is f etc.	zygoma, atis n etc.

Равносложные существительные, имеющие равное количество слогов в именительном и родительном падежах единственного числа за счет отсутствия изменения практической основы	Нервносложные существительные, имеющие неравное количество слогов в именительном и родительном падежах единственного числа за счет изменения практической основы
--	--

Применяемый нами прием «развитие идеи» отличается тем, что студентами делается попытка вывести из имеющегося факта логическое следствие, выдвинуть предположение о причинах услышанного. Эта техника позволяет уточнить смысл сказанного, быстро продвигаться вперед, дает возможность получить информацию без прямых вопросов. Полученная таким образом информация трансформируется в знание, становится личным приобретением студента, обретает для него личностный смысл. А эмоциональное состояние студента, успешно решившего поставленную задачу, становится своеобразным индикатором его успешности и, кроме того, играет роль обратной связи [7].

Следующим шагом к постижению особенностей существительных III склонения является обнаружение в их составе трех разновидностей. Мы отказались от практики предъявления готовых слов такого типа. Вместо этого мы предлагаем студентам схематическую модель существительного согласной разновидности, «включая» тем самым их воображение, на данном этапе – воссоздающее репродуктивное, заключающееся в способности человека представить пространственный образ предмета по его схематическому изображению, скажем, образ детали по ее чертежам.

1. Согласная разновидность:



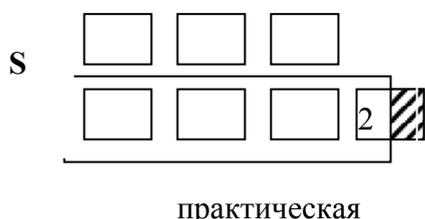
Существительное
 неравносложное, практическая
 основа которого заканчивается на
 1 согласный,
 например: NS corpus
 GS corporis

Студенты иллюстрируют модель максимально большим количеством самостоятельно найденных примеров, а затем упражняются в формулировании определений данной разновидности. При работе над дефинициями мы прибегаем к приему «уточнение», предлагая студентам дополнить, откорректировать, уточнить отдельные положения высказываний друг друга. Когда же определение приобретает законченный вид, оно фиксируется студентами.

Современная психология определяет воображение как психологический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Следовательно, необходимо побудить студента сделать следующий шаг, пробуждающий его творческое воображение – самостоятельно создать графическую модель следующей (смешанной) разновидности по предложенному примеру слова, снабдив его точным определением. Формирование новых образов, понятий, способов деятельности способствует активизации мыслительного процесса, обогащая его дополнительным материалом для мысленной обработки.

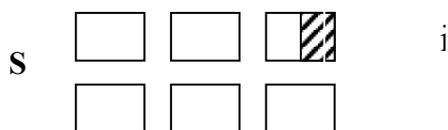
2. Смешанная разновидность:

a)



Существительное
 неравносложное, практическая
 основа которого заканчивается на
 2 и более согласных,
 например: NS atlas
 GS atlantis
 2

b)



Существительное
 равносложное, которые в форме
 NS имеют окончания is/es,
 например: NS cutis, pubes
 GS cutis, pubis

В отношении гласной разновидности применение схем оказалось нецелесообразным, поскольку здесь работают другие категориальные признаки:

3. Гласная разновидность:

Существительные только среднего рода с окончанием NS – e, al, ar

Например: rete, is n

animal, alis n

exemplar, aris n

Ознакомление с тремя разновидностями создает необходимую базу для размышления над происхождением их наименований, принятых в грамматике. И если мотивировка согласной разновидности выглядит вполне очевидной (один согласные в конце практической основы), смешанной – достаточно прозрачной (включает в себя как равносложные, так и неравносложные существительные), то с наименованием гласной разновидности возникают значительные трудности, связанные с недостатком грамматической информации. В этом случае мы предлагаем студентам восполнить пробелы в знаниях, осуществив самостоятельную поисковую деятельность. Познавательная самостоятельность является высшей формой активности и сознательности студентов в процессе обучения.

Работа над темой позволяет применить и другие возможности активизации познавательной активности студентов. Так работая над поиском примеров, подтверждающих справедливость сделанных наблюдений, студенты с удивлением обнаруживают, что некоторые существительные третьего склонения невозможно отнести ни к одной из разновидностей, (например: gaster, tris f, venter, tris m) и, апеллируя к интернет-источникам, спешат отнести их к разряду исключений. Предложение поставить под сомнение принятые в учебной литературе утверждения сначала удивляет, а затем воодушевляет студентов на совершение собственных грамматических «открытий». Действительно, начальный этап подлинного развития ума – это сомнение в истинности преподносимых нам истин. В нем, в сомнении, а также в попытках проверить собственным усилием чужую точку зрения и проявляется самостоятельность мышления. Если проверка дала положительные результаты, то чужая точка зрения становится как бы своей собственной; если же отрицательные, то начинается интеллектуальное столкновение с этой точкой зрения, поиск и выдвигание контраргументов. В нашем случае студентами выдвигаются различные гипотезы, и те из них, кто после длительных раздумий все же относят эти слова к согласной разновидности (в силу возврата беглого e в корневой основе), заслуженно получают повышенную оценку и одобрение сокурсников.

Еще одним из способов активизации познавательной активности студентов педагогика называет создание на занятии проблемной ситуации.

Проблемная ситуация – это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой – невозможностью это сделать при помощи наличного запаса знаний или с помощью знакомых способов действия и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий [6].

Изучаемая тема предоставляет возможность создания подобной ситуации. В течение всего занятия схемы слов-представителей трех разновидностей не удаляются с доски, как и примеры к ним. На втором часе учебного занятия мы предлагаем студентам еще раз внимательно рассмотреть всю картину III склонения и обнаружить имеющееся противоречие.

Действительно, существительные типа *abdomen, inis n / exemplar, aris n* невероятно схожи по формальным признакам (оба неравносложные, практическая основа заканчивается на один согласный, оба среднего рода) и вполне оба могут быть отнесены к согласной разновидности; однако в случае со словом *exemplar, aris n* принцип равносложности-неравносложности неприменим, помимо этого слово имеет характерные окончания именительного падежа, что относит его к гласной разновидности.

Но в той логике изложения грамматического материала, которая предусмотрена традиционной методикой, студенты, находя в словаре *exemplar, aris n*, не будучи еще знакомы с гласной разновидностью, с полным правом относят это слово к согласной. Налицо противоречие, причем методологическое, а именно – различие категориальных признаков при определении разновидностей. Таким образом, на занятии создается проблемная ситуация.

Мы приходим на помощь студентам, обращая их внимание на необходимость поиска иного логического пути при определении разновидности, возможно основываясь на логике компьютерных программ-сортировщиков, постепенно отсеивающих из массива объектов те из них, которые не укладываются в общую картину явления.

Так коллективными усилиями всей группы и преподавателя создается алгоритм определения разновидностей существительных III склонения, основанный на логике, отличной от изложенной на доске, согласно которой достаточно ответить на три вопроса:

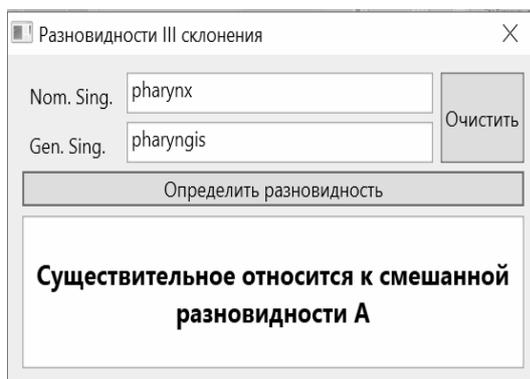
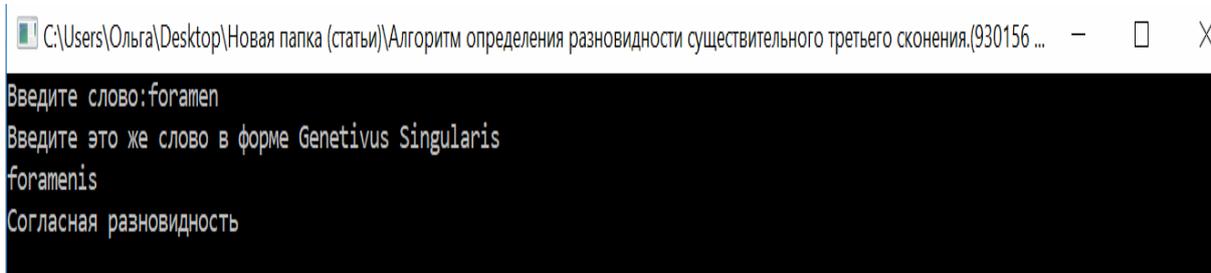
1. Представленное существительное имеет признаки гласной разновидности (средний род, характерные окончания)?
Да – гласная разновидность;
нет – следующий вопрос.
2. Существительное – равносложное?

Да – смешанная «а» разновидность;
нет – следующий вопрос.

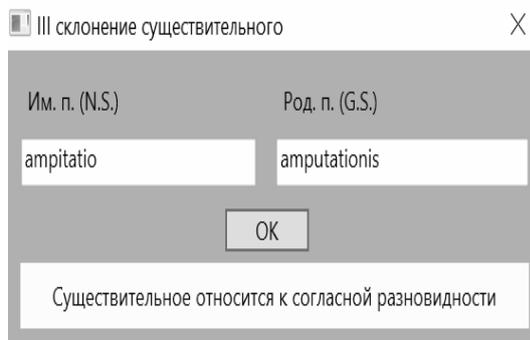
3. Практическая основа существительного заканчивается на один согласный?

Да – согласная разновидность;
нет – смешанная «b» разновидность.

В век бурного прогресса компьютерных технологий большинство студентов являются уверенными пользователями программных продуктов, ресурсов. Мы же им предлагаем решить проблемную ситуацию, попробовав себя в роли программистов, и на основе созданного общими усилиями алгоритма написать подобную программу-сортировщик. Как правило, два-три студента из группы охотно откликаются на предложения и на следующем занятии демонстрируют свои результаты, например:



№ п/п	Падеж Именительный	Падеж Родительный	Разновидность существительного
1			
2	1 corpus	corporis	Согласная разновидность.
3	2 dens	dentis	Смешанные нераспространенные.
4	3 canalis	canalis	Смешанные, распространенные.
5	4 exemplar	exemplaris	Гласная разновидность.



NS	GS	Род	Разновидность
phalanx	phalangis	f	смешанная а

Таким образом, стимулируя в ходе познавательной деятельности студента его творческую активность, мы тем самым направляем его действия на глубокое проникновение в суть изучаемых явлений, а иногда и

побуждаем к созданию новых духовных и материально общественно значимых ценностей.

Список литературы

1. Бондаренко М.А. Интенсивное обучение как модуль дидактической системы: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2003. 250 с.
2. Казначеева С.Н. Развитие познавательной активности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007. 16 с.
3. Коротаева Е.В. Уровни познавательной активности // Народное образование. 1995. № 10. С. 27.
4. Розанова О.В., Бондаренко М.А. О целесообразности использования информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов в вузе в рамках ФГОС 3 и ФГОС 3+ // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. Вып. 1. С. 91-101.
5. Семенова Г.В. Внеаудиторное чтение как один из видов самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2015. Вып. 4. С. 83-90.
6. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 2000. С. 183.
7. Щекина Н.Б., Шварп Н.В. Приемы активизации познавательной деятельности студентов // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по материалам XI Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2014. № 4(11).

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

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

STEPPING UP MEDICAL STUDENTS' LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITIES AT LATIN

M.A. Bondarenko, O.V. Rozanova

The article describes the teaching experience of stepping up students' learning and cognitive activities using a variety of forms, methods, techniques and means of teaching as in the case of "Latin" discipline, in order to stimulate the performance and personal autonomy of students.

Key words: stepping up, learning and cognitive activities, organization of educational process, unsupervised activities.

Bondarenko Margarita Alexandrovna, candidate of pedagogical science, professor at foreign languages department, margarita_bond@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University,

Rozanova Olga Valerevna, lecturer at foreign languages department, olga_rozanova-7@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University

УДК 378.1

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

К.Ю. Брешковская, Е.В. Декина, М.А. Кувырталова, Ю.А. Тарасова

Раскрываются теоретико-методологические и практические аспекты антропологического подхода в отечественном образовании. В работе характеризуются научные основы реализации идей антропологического подхода в профессиональной подготовке педагога. Авторы уделяют особое внимание антропологическим основам психологического образования будущего педагога.

Ключевые слова: антропологический подход, педагогическое образование, психологическая подготовка педагога.

Вопросы реформирования и модернизации современного отечественного образования актуализируют проблему его рассмотрения как основного пути становления целостного человека, обретения им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Образование призвано осуществлять трансформацию культурных ценностей в новых исторических условиях формирования интеллектуального, научно-образовательного, творческого потенциала личности. Воспитание, становление человека, развитие собственно человеческого в человеке – первейшая и фундаментальная цель и ценность современного российского образования [5].

В связи с этим одной из главных задач исследователей становится поиск и обоснование психолого-педагогических условий, ориентированных на воспитание и развитие личности и индивидуальности ребёнка. Анализ разнообразных работ авторов позволяет утверждать, что наиболее значимым методологическим подходом к решению данных проблем является антропологический подход, который исторически развивался и утверждался в контексте философских учений и идей о человеке. Важно отметить, что предпосылки антропологического подхода к образованию связаны с усилением внимания философов к педагогической проблематике и появлением различных течений в сфере философии образования. Среди них герменевтическое (Г.Ноль, Э.Венигер, В.Флетчер), которое утверждает, что в любом жизненном акте существует

образовательный момент, специфика педагогических отношений - «исходные клеточки педагогического действия, проникнутого ответственностью и любовью»; экзистенциально-диалогическое (М.Бубер) – образование как диалог сознаний, осуществляемый в совместной деятельности, игре, труде.

В русле основных проблем философии образования антропологический подход подвергался активному осмыслению в связи «с трактовкой сферы отношений, складывающихся между Человеком и Образованием, или же широким спектром проблем, связанных с образующейся личностью, то есть Человеком внутри сферы Образования» [2, с.7]. Существенный вклад в обоснование его роли в педагогике и практике образования был внесен в 19-м столетии антропологическими изысканиями Н.Н.Пирогова, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого и др. Следует согласиться с мнением исследователей (Б.М.Бим-Бад, М.В.Богуславский), что трактовка разнообразных течений в этом направлении сложна и неоднозначна. Однако, несомненно, что объединение их в такие два больших направления, как православно-религиозное и культурно-антропологическое, позволяют интегрировать идеи о ценностях и целях российского образования, идеалы свободы и ненасилия с ценностями космизма, биогенетическое с социогенетическим, идеи антропоцентризма и концепции воспитания цельной личности и др. Результатом философского осмысления проблем образования явилось выделение педагогической антропологии, предметом которой был признан «человек развивающийся».

В 20-м столетии антропологические основы гуманистической парадигмы в образовании разрабатывались Н.Г. Алексеевым, Б.М. Бим-Бадом, О.С. Газманом, В.П. Зинченко, Н.А. Лурья и др. Б.М. Бим-Бад отмечает, что возможность синтеза всей культуры человековедения в интересах педагогики предопределена наличием 1) системообразующей аксиоматики, 2) проблематики педагогической антропологии и 3) источников и научного метода, исследовательских принципов и процедур [6, с.16].

Антропологический подход позволяет преодолеть односторонность традиционных подходов в понимании цели и сущности образования с учётом главного его субъекта – ученика. В контексте антропологического подхода школьное образование рассматривается как ценностная характеристика пространства социализации и самореализации личности, отражающая диалектическое единство и противоречие интересов общества и человека. По мнению О.С. Газмана, образование рассматривается как процесс взаимодействия взрослых и детей, имеющий целью создание культурных условий для саморазвития личности [3].

Педагогическая наука считает, что духовно-нравственные ценности должны выступать в качестве системообразующего инвариантного

компонента понимания целей школьного образования; подчёркивает, что «инвариантность категории «нравственность» не означает её канонизации и предполагает на каждом этапе школьного образования наполнение новым содержанием, определяя направленность воспитательно-образовательной деятельности. Наиболее концентрированно данная позиция в контексте антропологического подхода представлена философско-педагогической концепцией «образование XXI века» Б.С. Гершунского. Основные идеи данной концепции в полной мере соответствуют тенденциям глобализации и интеграции сферы образования и могут представлять интерес для зарубежных исследователей.

Таким образом, аксиологические ориентиры с приоритетом духовно-нравственных ценностей в структуре антропологического подхода задают общее направление развития педагогической теории и школьной практики. Так, основными установками для большинства современных стран являются идеи всеобщей грамотности, подготовки к участию в глобальной экономике, гражданского воспитания, борьбы с употреблением наркотиков и насилием в школе; признания социальной (наряду с индивидуалистической, но видоизменяющейся) направленности образования; соотнесённости образования и воспитания личности с мировыми педагогическими концепциями (воспитания в духе мира и толерантности, поли- и мультикультурное образование, непрерывное образование и др.). Существенная роль отводится реализации и таких идей, как развитие у учащихся самостоятельности и способности к самореализации, умение отстаивать свои права, формирование высокого уровня правовой культуры, готовность к сотрудничеству, развитие способности созидательной деятельности, толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы. Реализация данных идей в школьной практике призвана обеспечить дальнейшее развитие стран, их национальную безопасность, укрепление статуса в мировом сообществе как великих держав.

Особо следует отметить, что в основе антропологического подхода – принципы гуманизации, гуманитаризации, демократизации, психологизации. Они определяют позиции главных субъектов образования через их взаимодействие в условиях образовательной среды как многофакторного и полифункционального явления. Данные принципы реализации отечественного образования обуславливают позицию педагога, разделяющего идеи гуманистического воспитания, поддерживающего свободу ребенка в его ценностном самоопределении, позволяют ему выстраивать новую педагогическую реальность и взаимодействовать в ней, способствуют вхождению ребёнка в культуру, помогая обрести те качества, которые и позволяют говорить о человеке как о носителе собственного человеческого начала.

В русле антропологического подхода наблюдается ориентация на формирование профессионального мышления будущего педагога, основанного на осознании им сущности своей профессиональной деятельности как деятельности по решению образовательно-воспитательных задач, направленных на становление личности и индивидуальности ребенка.

Научной основой реализации идей антропологического подхода являются:

- философско-педагогические идеи об образовании как факторе развития человека и общества;
- методология педагогической науки;
- ведущие тенденции развития общего и высшего педагогического образования.

Данный подход формирует понимание целостности личности как обладающей априорной ценностью и способностью к свободному творчеству, самораскрытию, самореализации и самообразованию.

Исследователи (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков) подчёркивают, что одна из важнейших задач процесса самообразования – это раскрытие и самореализация индивидуальных умений и качеств обучающегося. По мнению авторов, основными субъективными составляющими индивидуальности человека являются система смысловых отношений и ценностных ориентаций, мировоззрение, совесть, вера. Самобытность человека, по мнению учёных, вырабатывается относительно основных ценностей культурной, духовной, общественной жизни, а её нравственным центром является совесть. Совесть есть выражение нравственного самосознания человека. Исследователи делают акцент на то, что вера есть полное и безоговорочное принятие человеком явлений, событий, собственных представлений и умозаключений, жизненных принципов, бесконечная ценность которых выявлена в свете превышающей человека Божественной Реальности. Вера, убеждения человека составляют основу его «Я», определяют его поступки, суждения, нормы поведения и отношения [7, с. 353-360].

Анализ философской, социальной и педагогической литературы показал, что проблема антропологического подхода в контексте гуманистической парадигмы образования может рассматриваться, как:

- методологический принцип, в соответствии с которым деятельность осуществляется с учётом личностного смысла педагогического действия; смыслообразующего, ценностного, ресурсного развития культуры педагога;
- как педагогическая технология, которая предполагает поиск эффективных направлений в системе взаимодействия «учитель - ученик», «ученик - ученик», в которых происходит развитие всех участников образовательного процесса;

- как функция педагога, направленная на создание предположительных вариантов личностного и профессионального роста, прогнозирование её результатов;

- как компонент профессиональной деятельности педагога, который предполагает совместное с учащимися целеполагание и целереализацию.

Исследования отечественных ученых (Б.М.Бим-Бад, Е.И.Исаев, В.В.Серииков, В.И.Слободчиков и др.) показали, что антропологический подход предполагает наличие образовательной среды, которая характеризуется следующими специфическими признаками:

- цель, которая заключается в развитии учащихся и педагогов и их защите от негативных воздействий среды;

- субъекты образовательного процесса «ученик - учитель», где ученик выступает главным ориентиром профессиональной деятельности педагога;

- способность изменяться под влиянием внешних воздействий с учётом современных реалий, которая ставит воспитанника в новые условия, востребующие от него новых моделей поведения, основанных на рефлексии, осмыслении, переосмыслении, сложившейся ситуации.

Проблема теоретического рассмотрения вопросов основного содержания деятельности педагога предполагает раскрытие его не только организационно-деятельностного компонента, но и личностных качеств, которые формируются на основе профессионального сознания педагога, позволяющих решать задачи развития целостного человека, то есть полноценного развития его физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств. Таким образом, современные требования к содержанию профессиональной подготовки специалиста могут основываться на исследованиях профессионального сознания и самосознания будущего педагога, на многообразии контекстов применения знаний, комплексном характере педагогических ситуаций, требующих системного их использования, что делает возможным прямой перенос психолого-педагогических знаний в практику с учетом особенностей ее субъектов.

Если обратиться к кругу вопросов, связанных с профессиональной подготовкой будущего специалиста, их рассмотрением в контексте идей антропологического подхода, становится очевидным, что новые ориентиры развития отечественного образования не могут быть сформулированы извне, они должны отвечать на вызовы времени. Следовательно, создание в практике образования условий для становления целостного человека, реализация антропологического принципа в образовании предполагает выявление антропологического потенциала современной психолого-педагогической науки, описание психолого-педагогических условий и учёт возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка в различных периодах его развития. Данные аспекты

предъявляют требования к психологическому образованию будущего педагога, которые рассматривают Н.Ф. Добрынин, Л.Н. Захарова, К.Н. Корнилов, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Б.А. Сосновский, А.А. Смирнов, А.С. Чернышева и другие. Е.И. Исаев отмечает, что новое психологическое знание должно, во-первых быть адекватным целям и содержанию педагогической деятельности в современных условиях, во-вторых, отвечать критериям новой гуманитарной идеологии в психологической науке [1, с. 8].

Имеющийся опыт психологической подготовки педагога нуждается в переосмыслении с учетом специфики современной системы образования. Знания о психолого-педагогических особенностях детей, становлении их личности и индивидуальности должны быть основополагающими в деятельности педагога и составлять основное содержание психологического образования. Имея целостное представление о закономерностях, направлениях развития детей, проблемах того или иного возраста, возможно осуществлять грамотное взаимодействие с ними. Содержание, формы и методы психологической подготовки будущих педагогов должны быть максимально ориентированы на их будущую профессию. Следовательно, ведущая идея психологического образования будущего педагога состоит в том, чтобы психологические знания давали возможность действовать профессионально в работе с различными категориями детей и молодежи (дети с ограниченными возможностями здоровья, талантливые дети и т.д.). В структуре содержания психологического знания студенту должны быть предоставлены возможности индивидуального и самостоятельного движения в освоении профессии, в том числе через разработку и апробацию социально значимых проектов, работу над индивидуальной научно-исследовательской темой, выбором места практики, стажировки с целью дальнейшего трудоустройства и т.д. При этом необходимо учитывать то, что основной задачей студенческого периода жизни является развитие своей индивидуальности, в том числе в будущей профессии. Важно, чтобы содержание психолого-педагогической поддержки становления индивидуальности настраивало студентов на работу с собственным профессиональным сознанием, делая его восприимчивым к новому на пути выстраивания индивидуальной траектории профессионального самообразования и саморазвития [4], чтобы студент делал предмет усвоения содержание предстоящих видов деятельности, закладывал теоретический способ применения результатов учебно-профессиональной деятельности на практике. В этом направлении актуально рассмотреть потенциал волонтерской деятельности, наставничество в работе с детьми, их семьями и т.д. Таким образом, практическая реализация антропологического подхода предполагает использование передового педагогического опыта с учетом целей современного образования,

необходимости сотрудничества и сотворчества студентов и преподавателей, студентов друг с другом, создание условий для становления целостного человека.

Список литературы

1. Антропологические перспективы психологического образования педагога: сборник научных трудов, посвященный 65-летию д-ра психол. наук, профессора Е.И. Исаева. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2017. 178 с.

2. Богуславский М.В. Современная отечественная философия образования: генезис и типология // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX - начало XXI веков): сб. науч. трудов. М.: ИТИП РАО, 2005. 366 с.

3. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М., 1995. Вып. 2.

4. Декина Е.В. Психолого-педагогическая поддержка становления индивидуальности будущих психологов // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 66-67.

5. Исаев Е.И. Антропологическая перспектива российского образования // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции / ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий, О.П. Меркулова. Волгоград: Перемена, 2011. С. 10-14.

6. Педагогическая антропология / авт.-сост. Б.М.Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

Брешковская Каринэ Юрьевна, канд. пед. наук, доц., karine_br@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Декина Елена Викторовна, канд. психол. наук, доц., ktppedagogika@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Кувирталова Марина Александровна, канд. пед. наук, доц., kuvirtalovaMA@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

Тарасова Юлия Александровна, канд. пед. наук, Россия, Москва, МПГУ, Институт «Высшая школа образования»

ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN PATRIOTIC EDUCATION: THEORETICAL METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS

K.Yu. Breshkovskaya, E.V. Dekina, M.A. Kuvyrtalova, Yu.A. Tarasova

Breshkovskaya Karine Yurevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, karine_br@mail.ru, Russia, Tula, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy,

Dekina Elena Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, kmppedagogika@yandex.ru, Russia, Tula, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy,

Kovyrtalova Marina Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, kuvirtalovaMA@yandex.ru, Russia, Tula, Tula State Pedagogical University, L.N. Tolstoy.

Tarasova Julia Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, Russia, Moscow, MPGU, Institute «Higher School of Education»

УДК 373

СОДРУЖЕСТВО ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУК В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

С.Н. Вольхин, Ю.Б. Кадисон, В.А. Банников

Рассматриваются проблемы детского здоровья в наше время, направления в воспитании и образовании подрастающего поколения, уровни здоровья детей, формирование у них навыков здорового образа жизни, а также устойчивой потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями.

Ключевые слова: воспитание подрастающего поколения, здоровье детей, формирование здорового образа жизни.

Классическая дидактика на протяжении многих веков давала традиционный ответ на вопрос: «Чему учить и как учить», но современный мир не стоит на месте. Научно-технический прогресс становится ведущим фактором для увеличения объема информации, которое поглощается нами со «скоростью света», и мозг не справляется в ее оборе и систематизации. А ребенок, как он справляется с этим явлением? Данным вопросом задаются как родители, так и педагоги. Не умея отсеивать ненужное, его организм перегружается и происходит «поломка» в физическом, психическом, морально-нравственном здоровье.

Данные статистических исследований показывают, что за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь 10 % от контингента детей, поступающих в школу [6].

Следовательно, возникает необходимость создания такой системы работы, при которой происходила бы интеграция оздоровительной деятельности в образовательную, что в конечном итоге способствовало бы сохранению и укреплению физического и психического здоровья ребенка, формированию привычки здорового образа жизни.

Актуальность сохранения и укрепления здоровья детей – проблема государственного уровня, которая определена в нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность образовательных учреждений [1,2].

Формирование здорового образа жизни должно начинаться уже в детском саду. В образовательных программах дошкольных учреждений все больше разделов, посвященных изучению организма человека, обеспечению безопасности его жизни, воспитанию у детей мотивации на здоровье, ориентации их жизненных интересов на здоровый образ жизни.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет дошкольное образование полноценным и первым уровнем системы общего образования (гл.2, ст.10), а одной из задач детских садов является сохранение и укрепление здоровья детей (гл. 7, ст. 64) [3].

«Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на решение следующих задач: на охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия...; на формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни.....» (п.1.6 ФГОС ДО). «Физическое развитие включает приобретение опыта в ... становлении ценностей здорового образа жизни, овладении его элементарными нормами и правилами...» (п. 2.6 ФГОС ДО). Согласно подп. 3.2.1 необходимым условием для успешной реализации ФГОС ДО должна быть поддержка родителей в охране и креплении здоровья детей, а подп. 3.2.6 гласит, что должны быть условия консультативной поддержки родителей по вопросам охраны здоровья детей. Не обошёл стороной образовательный стандарт и предметно-развивающую среду. Согласно пункту 3.3. развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать максимальную реализацию образовательного потенциала пространства детского сада и территории и быть приспособленной для охраны и укрепления здоровья воспитанников [4].

Таким образом, одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогами, является сохранение здоровья детей в процессе воспитания и обучения. Процесс обучения здоровому образу жизни неразрывно связан с двигательной активностью как мощным и стимулирующим фактором интеллектуального и эмоционального развития ребенка. Именно на основе интереса детей к физкультурной деятельности следует формировать

умения и навыки обеспечения здоровой жизнедеятельности, мотивацию на здоровье.

Здоровьесберегающее направление предполагает формирование у дошкольников осмысленного отношения к здоровью как важной ценности, реализацию комплекса здоровьесберегающих технологий в ходе воспитательно-оздоровительного процесса, создание психолого-педагогических условий развития двигательной сферы и здоровья детей на основе их творческой активности. Физическое воспитание - педагогический процесс, направленный на достижение хорошего здоровья, физического и двигательного развития ребенка. В процессе физического воспитания одновременно решаются и задачи разностороннего развития (умственного, нравственного, эстетического, трудового) [6].

Данная проблема выступает в качестве целой системы вопросов, принципиальные аспекты которых находят отражение в отечественной и зарубежной философской, социологической, психолого-педагогической литературе, и занимает существенное место в общем комплексе научных исследований. Физкультурно-оздоровительную деятельность детей в режиме дня образовательного учреждения изучали Л.Л. Головина, Ю.А. Копылов. Мониторинг результатов проведения здоровьесберегающих мероприятий, анализ в оздоровительной физкультуре наиболее полно были раскрыты в работах В.В. Зайцевой, В.Д. Сонькина. Вопросы формирования и воспитания культуры здорового образа жизни детей рассмотрены в работах Н.А. Амосовой, А.Г. Комкова, М.Я. Виленского [5].

Но, несмотря на то, что сегодня содружество валеологической и педагогической наук накопило некоторый опыт здравотворчества, формирования здорового образа жизни человека, проблема включения уже накопленного педагогического опыта в воспитательно-образовательную среду детского сада до сих пор существует. Это связано с тем, что при профессиональной подготовке педагогов поверхностно изучается вопрос формирования навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. Кроме того, педагоги ограничиваются в работе традиционными методами и формами работы с детьми, не решаясь внедрять в практику современные здоровьесберегающие технологии. Также недостаточно изученными являются вопросы, связанные с организационно-содержательными условиями формирования навыков здорового образа жизни воспитанников учреждений дошкольного образования.

В связи с вышеизложенным актуальным видится сегодня - разработка курсов повышения квалификации для работников системы дошкольного образования.

Основным назначением таких курсов должно стать понимание педагогами значимости валеологического подхода в образовании и воспитании детей-дошкольников, а также обоснование отбора

современных здоровьесберегающих технологий для работы в ДОУ с целью приобщения детей к здоровому образу жизни.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р.

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 17 октября 2013 г. N 1155 г.

5. Адольф В.А., Савчук А.Н. Сопровождение здоровьесберегающей деятельности современного педагога: монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. 256 с.

6. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. М., 1990.

7. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособ. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 208 с.

Вольхин Сергей Николаевич, д-р пед. наук, проф., volhin_inupb@mail.ru, Россия, Тула, Тульский институт управления и бизнеса им. Н.Демидова,

Кадисон Юлия Борисовна, канд. пед. наук, доц., kadison1975@mail.ru, Россия, Тула, Тульский институт управления и бизнеса им. Н.Демидова,

Банников Владимир Анатольевич, канд. пед. наук, доц., v.bannikov@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

THE COMMONWEALTH OF VALEOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES MODERN SOCIAL AND CULTURAL SPACE

S.N. Volkhin, J.B., Kadison, V.A. Bannikov

The study of problems of children's health in our time is of particular relevance. Therefore, the priority in the education of the younger generation, today is to improve the health of children, the formation of their skills of a healthy lifestyle, as well as the sustainable need for regular exercise.

Key words: upbringing of the younger generation, children's health, forming of healthy way of life.

Volkhin Sergey Nikolaevich, doctor of pedagogical sciences, professor, volhin_inupb@mail.ru, Russia, Tula, Institute of management and business named N. Demidova,

Kadison, Yulia Borisovna, candidate of pedagogical sciences, kadison1975@mail.ru, Russia, Tula, Institute of management and business named N. Demidova,

Bannikov Vladimir, candidate of pedagogical sciences, associate Professor in the Department of Agroengineering and technosphere safety, v.bannicov@yandex.ru, Russia, Tula, Tula State pedagogical University. named L.N. Tolstoy

УДК 378.23.6

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В.П. Голованов

Раскрывается интеграционный потенциал современной сферы дополнительного образования детей. Акцент делается на проблему становления специалиста в условиях интеграции основного, профессионального и дополнительного образования детей. Особое внимание уделяется профилизации образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное образование детей и взрослых, личностный потенциал,

В 2018 году отмечается 100-летие государственной системы дополнительного (внешкольного) образования детей России.

Современное дополнительное образование детей – это уникальное сочетание истории и современности, традиций и новаторства, здорового консерватизма и нового мышления. Уникальный потенциал дополнительного образования детей расширяет возможности всей системы, как общего, так и профессионального образования, играет определенную роль в модернизации российского образования, а именно в обеспечении преемственности образовательных программ, усилении личностной, творческой, практической, профессиональной и социальной составляющих содержания непрерывного образования.

Уровень цивилизации общества, авторитет государства, нации сегодня, как никогда, ставится в прямую зависимость от того положения, которое занимают в обществе дети, подростки, молодежь.

В современном мире растёт осознание ценности образования как фактора благосостояния общества, его конкурентоспособности на мировом рынке, что требует принятия адекватных мер, направленных на развитие образования на всех уровнях.

Для каждой исторической эпохи характерна собственная модель образованности, идеал образования человека – некая *нормативность*.

Путь пересмотра процесса обучения в соответствии с новыми формами социальности: готовность к эффективной жизнедеятельности в пространстве автономии, свободы, действующих принципов гуманизма.

Стратегия развития - следовать ценностным ориентирам, которые определены и заданы нормативными документами, и основополагающей проблемой считать *процесс формирования навыков самоопределения личности обучающихся*.

Профилизация образования - расширение возможностей профильной и предпрофильной подготовки детей за счет включения в этот процесс дополнительного образования.

Современная жизнь требует подготовки высококвалифицированных специалистов, но их профессиональное и личностное становление происходят в очень сложных, противоречивых социально-экономических обстоятельствах.

Известно, что существует множество определений понятия «специалист»: лицо, обладающее специальными знаниями и навыками; тот, кто профессионально владеет какой-либо специальностью, обладая знаниями в какой-либо области науки, техники, искусства; тот, кто особенно сведущ, искусен в чем-либо; мастер своего дела; работник в области какой-нибудь определенной специальности.

Становление личности специалиста как профессионала является сферой социальной психолого-педагогической практики, где тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека.

Для общества профессионализация представляет собой форму включения в социально-экономические процессы общества, способ развития, самореализации и самоактуализации.

В этой связи не случайно, что очень часто, говоря о профессиональной карьере, мы также рассматриваем проблематику становления специалиста и когда речь идет об обучении или о поступлении на работу, характеризуя профессиональный рост либо рассматривая поддержку индивидуальных профессиональных способностей специалиста. А предтечей этого, безусловно, является интеграция основного, профессионального и дополнительного образования детей.

Стадии развития профессиональной карьеры: обучение - поступление на работу - профессиональный рост - поддержка индивидуальных профессиональных способностей - уход на пенсию.

Актуальность проблемы определяется и общеевропейской тенденцией «образование через всю жизнь», которая сформулирована и принята к руководству в странах с развитой рыночной экономикой.

В современных социокультурных условиях особую актуальность приобретает интеграция основного, профессионального и дополнительного

образования детей и молодежи как одна из форм создания преемственности процесса непрерывности российского образования.

Рассматривая проблему интеграции, ключевую роль мы отводим, прежде всего дополнительному образованию детей как государственно-общественной системе образования и социального воспитания, субъектами которой являются не только педагоги-профессионалы, но и взрослые – представители практически всех профессий, что усиливает их значение в профильной подготовке подростков путем практического приобщения к различным видам профессиональной деятельности с учетом личных возможностей и способностей.

Инновационные тенденции развития сферы современного дополнительного образования детей направлены на поиск различных путей взаимодействия и всех подсистем профессионального образования.

Интеграция основного, профессионального и дополнительного образования детей позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития, что является одной из наиболее сложных проблем современной педагогической науки.

Интеграция общего, профессионального и дополнительного образования детей предоставляет возможности выстраивания обучающимся собственной, индивидуальной траектории, а также индивидуального образовательного модуля.

Индивидуальная траектория развития обучающихся, свобода выбора, вариативность программ, их практическая направленность являются принципиальными ориентирами дополнительного образования детей, а, следовательно, опыт, накопленной системой дополнительного образования детей, призван обогатить систему и общего и профессионального образования. Опыт взаимодействия образовательного процесса общего, профессионального и дополнительного образования детей подтверждает, что такая интеграция перспективна с позиции реализации ведущих идей непрерывного профессионального образования.

Интеграционное взаимодействие образовательного процесса общего, профессионального и дополнительного образования детей опирается сегодня на сетевую организацию образования.

Сеть – совокупность индивидуальных и коллективных субъектов социума, образовательных учреждений (организаций) разных типов и видов, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления

Образовательная сеть - совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга.

Сетевое взаимодействие - инструмент, адекватный решаемой задаче эффективного позиционирования инновационных образовательных

программ в широких образовательных и иных сообществах с целью расширения ресурсного обеспечения

Дополнительное образование детей видится как звено общей системы непрерывного образования, как партнер общеобразовательной и профессиональной организации, как основа формирования современного воспитательного пространства – среда позитивного индивидуального развития личности.

Дополнительному образованию детей отводится инновационная роль в реализации основных принципов демократического, открытого образования (фактора существенного, специфического дополнения к дошкольному, общему и профессиональному образованию детей).

Особенности дополнительного образования детей связаны с его государственно-общественным, социально-педагогическим назначением быть существенным дополнением к системе непрерывного образования в целом (а не только к основному образованию школы), и эта дополнительность представлена приоритетом социального, индивидуального, личностного, общечеловеческого воспитания; самообразования, самовоспитания детей и молодежи в профессионально ориентированной образовательной деятельности учреждения.

Необходимо отметить, что длительное и плодотворное сотрудничество Центра развития творчества детей и юношества (ЦРТДЮ) Ярославской области (директор Михаил Евгеньевич Лавров), с учреждениями среднего профессионального образования способствовало тому, что в рамках задач развития региональной образовательной системы Ярославской области формируется интегрированное образовательное пространство профессионального и дополнительного образования детей. Центр развития творчества детей и юношества Ярославской области является экспериментальной площадкой ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по теме «Преемственность образовательного процесса в условиях интеграции образовательных структур и сетевого взаимодействия», что обуславливает инновационную направленность развития в контексте идей непрерывного образования. В результате педагогический колледж Ярославля стал моделью образовательного комплекса, объединяющего общее, профессиональное и дополнительное образование детей и взрослых.

Инновационная деятельность ЦРТДЮ Ярославской области убедительно показала существенные преимущества интеграции начального и среднего профессионального образования и дополнительного образования детей: расширение интегрированного образовательного пространства; разработка модульных интегрированных образовательных программ, обеспечивающих развитие личностных и метапредметных компетенций обучающихся; формирование у обучающегося культурно-исторической картины мира; повышение квалификации педагогических работников; психолого-педагогическая поддержка индивидуальной

образовательной деятельности, создание педагогами совместно с обучающимися интегрированных индивидуальных образовательных маршрутов.

Конечно, необходимо учитывать и основные проблемы и ошибки интеграции общего, профессионального и дополнительного образования детей.

Не всегда изучается заказ детей и родителей на дополнительное образование детей, не учитываются их пожелания.

Часто нарушается принцип свободного выбора ребенком организации свободного времени.

Отсутствует единая база занятости детей и подростков в дополнительном образовании детей, имеют место перегрузки.

Нельзя замыкать дополнительное образование детей в стенах только образовательной организации, аудитории, часто в необорудованных помещениях.

Наблюдаются «местнические» интересы руководителей: разрабатываются учебные планы и программы общего и профессионального образования без участия учреждений дополнительного образования детей.

Организация дополнительного образования детей, в общем, и в профессиональном образовании не редко доверяется непрофессионалам, а следовательно, обеспечивает низкое качество дополнительного образования.

Не до конца, к сожалению, определены условия финансирования внеурочной, внеаудиторной деятельности, дополнительного образования детей в различных типах и видах образовательных учреждений.

Голованов Виктор Петрович д-р пед наук, профессор, VPGolovanov@mail.ru, Россия, Москва, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования

PROBLEMS OF FORMATION OF THE SPECIALIST IN TERMS OF INTEGRATION OF BASIC, PROFESSIONAL AND ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

V.P. Golovanov

The article reveals the integration potential of the modern sphere of additional education of children. The emphasis is on the problem of becoming a specialist in terms of integration of basic, vocational and additional education of children. Special attention is paid to the profile of education.

Key words: continuing education, additional education of children and adults, personal potential,

Golovanov Viktor Petrovich, doctor of pedagogical sciences, professor, VPGolovanov@mail.ru, Russia, Moscow, Institute for the study of childhood, family and education of the Russian Academy of education

УДК 378

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Н.А. Дмитриев, Е.П. Верховская, Т.В. Золотова

Рассматривается регионализация образования через реформирование системы профессионального образования с точки зрения подготовки конкурентоспособных специалистов на рынке.

Ключевые слова: регионализация образования, профессиональное образование, система профессионального образования, единое образовательное пространство, единая образовательная политика.

Сегодня уже не обсуждается тезис о том, что региональная система профессионального образования является одной из важнейших подсистем экономики региона, выделившись из отраслевого предмета исследования, она стала неотъемлемым элементом изучения территориальных социально-экономических систем. Этому способствовали, в том числе, и неизбежные процессы регионализации профессионального образования, наблюдающиеся в России за последнее двадцатилетие, которые выражены не только в привязанности профессиональных образовательных организаций к отдельной территории, обусловленной функциональной, территориальной, организационной приближенностью системы профессионального образования к потребителям услуг и децентрализацией управленческих функций, но, и в первую очередь, ориентацией на комплексное развитие региона.

В своем Послании Федеральному Собранию Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин отметил, что необходимо «...в короткие сроки провести модернизацию системы профессионального образования, добиться качественных изменений в подготовке студентов, прежде всего по передовым направлениям» [7].

Важно, используя накопленный опыт и методики, сделать так, чтобы вся система подготовки кадров соответствовала, а лучше и сама задавала высокие мировые стандарты, учитывала те глобальные технологические перемены, которые происходят в мире.

Появляются новые технологии и профессии. Экономике нужен человек с инженерными знаниями и инженерной квалификацией, способный управлять сложными техническими устройствами, обладающий

современными знаниями и компетенциями, в том числе в таких сложнейших отраслях, как цифровая экономика.

При модернизации системы профессионального образования нужно обязательно учитывать стратегию регионального развития, инвестиционные проекты, которые планируются к реализации в регионах и в целом в стране.

Система профессионального образования должна быть гибкой, предусматривать разные формы и сроки подготовки. Речь идёт не только об обучении ребят, которые закончили школу, но и о переподготовке уже состоявшихся специалистов, потому что каждому человеку сегодня нужно учиться постоянно, в течение всей жизни.

Цель функционирования современной системы профессионального образования может быть сформулирована следующим образом – развитие человеческого капитала на основе подготовки кадров в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей человека. Данная цель функционирования системы профессионального образования определила ее законодательно зафиксированную на федеральном уровне структуру, состоящую из ряда подсистем: профессионального образования, дополнительного профессионального образования и профессионального обучения, а также уровней: среднего профессионального и высшего образования. Все вышеизложенное можно отнести и к региональной системе профессионального образования, за исключением уровня высшего образования, поскольку организация предоставления высшего образования отнесена к полномочиям федеральных органов государственной власти в сфере образования.

Региональная система профессионального образования развивается одновременно в соответствии с потребностями в кадровых ресурсах на данной территории, собственными возможностями, ресурсами, образовательными интересами индивидов и хозяйствующих субъектов и способами их реализации.

Повышение результативности профессионального образования возможно за счет нахождения компромисса между этими факторами и дальнейшего усиления региональной ориентации его деятельности на основе более полного использования накопленного социально-экономического потенциала территории.

Усиление регионального уровня политики в сфере профессионального образования связано с тем, что развитие региональной системы профессионального образования является необходимым условием реализации социально-экономической стратегии региона. Это происходит, в том числе, за счет тесной взаимосвязи с другими сферами его жизнедеятельности и оказываемого влияния на производительные силы региона, которое чаще всего является опосредованным, поскольку главным

объектом воздействия являются не вещественные элементы производства, а люди.

Региональная система профессионального образования направлена на решение экономических и социально-культурных задач развития конкретных территорий, а значит, необходима конкретизация «заказа» на профессиональную подготовку в соответствии с постановкой целей функционирования системы профессионального образования и с учетом стратегии развития региона, другими словами необходима разработка региональной политики в сфере профессионального образования [9].

Таким образом, регионализация системы профессионального образования – это последовательная ориентация деятельности профессиональных образовательных организаций на социально-экономическое развитие региона, на локальные рынки труда и потребности населения в получении образовательных услуг, децентрализация управленческих функций, придание системе профессионального образования большей территориальной зависимости, а также необходимость для региона формирования собственных программ развития [4, с. 32].

Регионализация образования – это выработка каждым регионом самостоятельной единой образовательной политики, обеспечивающей, с одной стороны, развитие целостного образовательного пространства отражающего социально-экономические и культурные особенности региона, а с другой – разработку пути интеграции региональной системы образования с образовательными системами других регионов и вхождения в качестве составной части в образовательное пространство России [1].

Решению проблемы разработки оптимальной модели развития региональной системы профессионального образования Тульской области является центральной и ключевой задачей не только теоретиков ученых, но и практиков от управления в сфере образования и региональных органов власти.

Возможным механизмом преодоления противоречий в образовании, на наш взгляд, может стать формирование единой образовательной политики региона в рамках существующего единого образовательного пространства и построение на этой основе стратегии управления региональной системой профессионального образования и ее развития на основе создания программно-целевой модели [3, с. 67].

Избранный в качестве приоритетного программно-целевой подход позволил осуществлять развитие на основе как долгосрочных, так и целевых программ, принимаемых правительством Тульской области в соответствии с действующим законодательством. В качестве примера можно привести:

- долгосрочную целевую программу «Модернизация системы начального профессионального и среднего профессионального образования Тульской области на 2012-2016 годы»;

- государственную программу Тульской области «Развитие образования Тульской области»;

- план мероприятий («дорожной картой») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования в Тульской области»;

- комплекс мероприятий по созданию новых мест в общеобразовательных организациях Тульской области в соответствии с прогнозируемой потребностью и современными условиями обучения на 2016-2025 годы.

Таким образом, программное развитие рассматривается как инструмент реализации социально-экономической стратегии, а управление ею является процессом государственного воздействия территориальных органов власти, не только инициирующим изменения состояния образования, но и стимулирующим социально-экономическое развитие региона в целом, и в этой связи актуализируется необходимость его совершенствования.

Несмотря на сложившуюся экономическую ситуацию, в системе образования региона явно наметилась тенденция некоторых позитивных преобразований. Активно ведется работа по интеграции образовательной сети, многоукладности, вариативности образования, децентрализации управления, развития педагогического творчества, новаторства, внедрение инновационных процессов, возрождение региональных начал в образовании [3, с. 66].

Последние годы стали для тульского образования временем интенсивного поиска новых идей развития качества, эффективности и доступности образования в соответствии с международными трендами и социокультурными запросами региона. Учет этих тенденций в развитии мировой образовательной практики, а также реальные запросы Тульского региона определили приоритеты в управлении системой регионального образования через укрупнение образовательных организаций посредством создания образовательных комплексов и использования инновационного менеджмента через разработку модели управления качеством образования.

В Тульской области к работе по реализации данных научно-практических идей модернизации образования привлекли все заинтересованные стороны, сконцентрировали внимание на изменении структуры региональной образовательной системы, содержания образования, укрепления материально-технической базы и кадрового потенциала в интересах развития личности, гуманизации учебного процесса и усиления социальной защиты учащейся молодежи и работников образования [6, с. 132].

Информация о сети образовательных организаций профессионального образования представлена в таблице.

Информация о сети образовательных организаций профессионального образования

Организации	Государственные организации Тульской области		Федеральные государственные организации		Негосударственные организации		Итого	
	Кол-во	Контингент	Кол-во	Контингент	Кол-во	Контингент	Кол-во	Контингент
СПО	35	21491	5	2443	6	1544	46	25478
ВПО	-	-	8	28746	10	8948	18	37694
ИТОГО	35	21491	13	31189	16	10492	64	63172

В период с 2014 года система профессионального образования Тульской области проходила этап структурных и содержательных изменений, направленных на существенное увеличение ее вклада в социально-экономическую модернизацию Тульской области, обеспечение востребованности экономикой и обществом каждого обучающегося. С этой целью велся процесс реструктуризации системы профессионального образования, в том числе за счет создания многопрофильных, многоуровневых организаций.

За период с 2014 по 2015 годы реорганизовано 49 организаций профессионального образования, на базе имеющихся организаций создано 28 многоуровневых организаций среднего профессионального образования.

Процесс реорганизации организаций проходил открыто, при участии общественности. В результате сохранена доступность организаций профессионального образования: так же, как и ранее, они работают в 17 муниципальных образованиях области. Все студенты обучаются по первоначально выбранным направлениям. Сохранены все специальности и рабочие профессии.

Благодаря потенциалу организаций профессионального образования Тульской области, их выстроенным взаимоотношениям с социальными партнерами, Тульская область вошла в число победителей конкурсного отбора комплексных региональных программ развития профессионального образования, проводимого Минобрнауки России в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования по направлению «Совершенствование комплексных региональных программ развития профессионального образования, с учетом опыта их реализации» [8].

Представляется целесообразным выработать единые подходы к решению проблем, что даст возможность минимизировать риски,

связанные с модернизацией системы профессионального образования за счет:

1) разработки на региональном уровне необходимой нормативной базы и механизмов финансирования образовательных организаций различных видов и типов;

2) проведения предварительной работы по реализации или перераспределению высвобождающихся ресурсов;

3) разработки требований к уровню подготовки выпускников школ;

4) определения четких сроков, отслеживания и корректировки основных шагов реализации программы.

Определим в связи с этим задачи, которые необходимо решить в первую очередь для развития системы профессионального образования региона:

1. Подготовка к реализации ФГОС нового поколения по наиболее востребованным в регионе профессиям.

2. Постепенное вовлечение всех студентов, обучающихся по профессиям (компетенциям) WorldSkills, в движение.

3. Интеграция требований WorldSkills в основные профессиональные образовательные программы и организация государственной итоговой аттестации в организациях среднего профессионального образования, в том числе в форме демонстрационного экзамена.

4. Последовательное внедрение практико-ориентированной (дуальной) модели обучения.

5. 100 %-ное повышение квалификации преподавателей и прохождения стажировки на профильных предприятиях (организациях) для мастеров производственного обучения по наиболее востребованным профессиям.

6. Реализация новой модели профессиональной навигации для школьников и студентов, в том числе с широким привлечением предприятий - социальных партнеров.

7. Расширение практик заключения договоров на подготовку высококвалифицированной рабочей силы, в том числе целевых договоров. Развитие сферы образования в 2015-2020 годах будет обеспечиваться реализацией государственной программы Тульской области «Развитие образования Тульской области», утвержденной постановлением правительства Тульской области от 19.11.2013 №637, а также планом мероприятий («дорожной картой») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования в Тульской области», утвержденным распоряжением Правительства Тульской области от 18.04.2013 № 478-р (в редакции распоряжения от 18.06.2015 № 528-р).

Дальнейшие векторы развития региональной системы профессионального образования связаны с реализацией Стратегии

развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации до 2020 года, утвержденной Министерством образования и науки Российской Федерации в июле 2013 года.

Формирование перечня основных приоритетов развития региональной системы профессионального образования в дальнейшем целесообразно осуществить на основе результатов анализа актуальных стратегических документов. Отраслевой аспект развития региональной системы профессионального образования заложен в федеральной стратегии ее модернизации, а региональный аспект – в стратегии социально-экономического развития региона.

Список литературы

1. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-Р. Справочно-правовая система «Право.ru». Режим доступа: pravo.ru., свободный.

2. Девяткина Т.В. Возможности совершенствования образовательной системы на региональном уровне // Экономическая наука и образования. 2009. № 7(56). С. 371-372.

3. Дмитриев Н.А., Константинова Л.А. Региональная система образования и управление ее развитием на основе программно-целевой модели // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып. 4. 2014. 273 с. С. 65-69.

4. Дмитриев Н.А., Петровичев В.М. Эффективность региональной модели управления образовательным процессом // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. Вып. 4. 2015. С. 31-34.

5. Новиков В.Г. Региональное управление образованием как система: опыт, проблемы, перспективы // Вестник РУДН. Серия Социология, 2004. № 6-7. С. 212-218.

6. Петровичев В.М., Дмитриев Н.А. Современные подходы к процессу модернизации системы образования на примере Тульского региона // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. Вып. 4., 2016. С. 131-136.

7. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации в 2018 году [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения: 02.03.2018).

8. Публичный доклад министерства образования Тульской области «Состояние и перспективы развития системы образования Тульской области в 2015/2016 учебном году» [Электронный ресурс]

URL: <https://education.tularegion.ru/upload/iblock/06c/06ce48f8c8319d4f53ff97c25a4dc94d.pdf> (дата обращения: 28.02.2018).

9. Тонжераква А.А. Формирование программы развития региональной системы профессионального образования как инструмент реализации социально-экономической стратегии: дис. ... канд. экон. наук. Барнаул, 2014. 160 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.asu.ru/files/documents/00010462.pdf> (дата обращения: 28.02.2018).

Дмитриев Николай Анатольевич, канд. пед. наук, доц. кафедры экономики и управления, nik_dmitriev@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Верховская Елена Павловна, канд. экон. наук, доц., проректор по качеству и развитию образования, Verhovskaya@tspu.tula.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Золотова Татьяна Валентиновна, канд. психол. наук, доц., начальник управления развития образования, zolotovatv@cityadm.tula.ru, Россия, Тула, Администрация города Тулы

APPROACHES TO PROCESS OF MODERNIZATION OF SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION AT THE REGIONAL LEVEL: FROM THE THEORY TO PRACTICE OF REALIZATION

N.A. Dmitriev, E.P. Verkhovskaya, T.V. Zolotova

The article considers the regionalization of education through the reformation of the system of vocational education in terms of training competitive specialists in the market.

Key words: education regionalization, professional education, system of professional education, uniform educational space, uniform educational policy

Dmitriev Nikolay A., Russia, candidate of pedagogical sciences, docent, departments of economy and management nik_dmitriev@mail.ru Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,

Verkhovskaya Elena P., candidate of economic sciences, docent, Vice-rector for development and quality of education, verhovskaya@tspu.tula.ru , Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,

Zolotova Tatyana V., candidate of psychological sciences, associate professor, zolotovatv@cityadm.tula.ru, Russia, Tula, Adminitsraitsa of the city of Tula

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРИЧИННОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

О.И. Кокорева, Ю.М. Васина

Рассматривается диагностический инструментарий по выявлению уровня развития понимания социальной причинности у детей 6 лет с нарушением зрения. Охарактеризованы критерии развития понимания социальной причинности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальная причинность, дети старшего дошкольного возраста, социализация, дети с нарушением зрения.

Одной из основных задач социализации детей с нарушениями зрения является постижение им навыков общения, налаживание общественных связей, без которых нормальная жизнь человека становится просто недостижимой. Важнейшим естественным условием социального развития личности дошкольника является полноценное, гармоничное межличностное общение, которое невозможно без элементарных навыков причинно-следственного анализа проблемной ситуации взаимодействия, основанного на понимании социальной причинности, выявлении причинных связей между действиями индивидов в процессе совместной деятельности и межличностного общения [1].

В ходе экспериментального исследования нами были выделены следующие критерии развития понимания социальной причинности у детей старшего дошкольного возраста:

1) инструментально-аналитический, включающий навыки причинно-следственного анализа проблемной ситуации взаимодействия, умения анализировать ситуацию в категориях социальной причинности. В качестве показателей данного критерия выступали: полнота и адекватность восприятия проблемной ситуации, выделение причины и следствия действий ее участников;

2) знаниевый, заключающийся в умении адекватно прогнозировать дальнейшие взаимоотношения участников ситуации и аргументированно пояснять свою точку зрения на основе имеющихся у ребенка опыта и знаний о социальной причинности;

3) рефлексивно-эмпатийный, выражающий степень развития предвидения мнения и реакции партнера по взаимодействию, степень понимания эмоционального состояния собеседника.

Диагностика развития понимания социальной причинности у детей 6 лет с нарушением зрения включала 3 серии методик, каждая из которых состояла из трех проблемных ситуаций социального взаимодействия,

проиллюстрированных изображениями. В качестве экспериментального материала использовались гипотетические межличностные ситуации, описывающие взаимодействие абстрактных персонажей. [3] Ребенку последовательно рассказывались три истории (проблемные ситуации), которые иллюстрировались по ходу изложения рисунками. Истории предъявлялись от более сложной к более простой, чтобы избежать обучаемости детей во время выполнения заданий. Поведение персонажей историй должно быть объяснено с помощью категорий социальной причинности (взаимоотношения персонажей, их взаимодействия).

1-ая серия диагностических методик:

Ситуация «Игрушка»: один из мальчиков нуждается в партнере для игры, но не хочет играть с другим ребенком из-за отрицательного опыта взаимодействия с ним.

Ситуация «Уроки»: мальчик-отличник отказал в просьбе мальчика-двоечника выполнить за него домашнее задание, чем вызвал недовольство и грубое поведение двоечника.

Ситуация «Кубики»: дети (мальчик и девочка) не позвали собирать башню из кубиков своего товарища, чем спровоцировали его отрицательное поведение.

Ситуации направлены на выявление: умения улавливать логику ее развития, ключевые моменты; способности выделять причину и следствие; умения определять валентность последующих взаимоотношений и строить прогноз взаимодействия детей в будущем.

Ребенку предлагается ответить на ряд вопросов, которые задаются с целью определить: понимает ли ребенок ситуацию в целом; в чем он видит причину происходящего; какой прогноз дальнейших взаимоотношений он сделает; способен ли ребенок к децентрации, к вживанию в чужую роль, умению становиться на место персонажа.

2-ая серия диагностических методик:

Ситуация «Конфеты» содержит рассказ о том, как одна из девочек спрятала конфеты, которые должна была разделить с подругой.

Ситуация «Мишка» повествует о том, что брат не отдавал своей сестре ее любимую игрушку – плюшевого медведя, насмехаясь над ней.

Ситуация «Жадина»: девочка принесла в детский сад игрушки и не хотела играть в них ни с кем из ребят в группе, тем самым нарушив обещание данное днем ранее.

Дошкольник должен, актуализируя представления о социальной причинности, на основе имеющихся у него данных восстановить реальную картину событий и объяснить, какие поступки персонажа послужили причиной случившегося. [2] В этом задании необходимо не только видеть логику событий, определять причинно-следственные связи, но и улавливать направление развития ситуации, восстанавливать недостающий компонент ее по имеющейся информации, поскольку действия второго

персонажа прямо не называются, но мы узнаем о них по поведению первого.

Таким образом, вопросы после прослушивания призваны выявить следующие умения ребенка: улавливать логику ее развития, ключевые моменты; выделять причину и следствие; восстанавливать недостающее звено событий на основе имеющейся информации; прогнозировать дальнейшие отношения персонажей.

3-ая серия диагностических методик:

Ситуация «Волшебная палочка» содержит историю о взаимоотношениях и игровом взаимодействии мальчика и девочки, которые носят ярко выраженный отрицательный характер.

Ситуация «Санки»: один из мальчиков не хочет одолжить покататься свои санки другому из-за отрицательного к нему отношения.

Ситуация «Не поделили» содержит рассказ о том, как две девочки не смогли договориться, кто с какой игрушкой будет играть из-за упрямства обеих.

Перед ребенком стоит задача на основании знания причины сформулировать вариант следствия, то есть в данной ситуации дошкольник идет не от следствия – к причине, как в предыдущих заданиях, а от причины – к следствию. Это связано с тем, что в реальной жизни представления о социальной причинности переплетены со способностью прогнозирования межличностных отношений. Если ребенок формулирует другой вариант (не тот, который по логике экспериментатора является наиболее логичным), его ответ считается релевантным после причинного объяснения.

Вопросы после прослушивания задаются с целью проверить следующие умения ребенка: понимать логику развития ситуации способность ребенка к комбинаторному перебору нескольких следствий; прогнозировать последствия поступков; учитывать при построении прогноза положительную или отрицательную окрашенность предыдущего взаимоотношения персонажей.

Таким образом, проблемные ситуации для анализа содержат в себе наиболее типичные ситуации взаимодействия детей (как правило, игрового). От ситуации к ситуации меняется сложность решения поставленных перед ребенком проблем. Усложнение ситуаций заключается в следующем:

– в 1-ой серии диагностических методик требуется определить причины происходящего, когда ситуация достаточно однозначна и все ее звенья налицо (проблема в конце причинно-следственной цепочки);

– во 2-ой серии диагностических методик необходимо восстановить недостающий компонент ситуации по имеющейся информации, поскольку действия второго персонажа прямо не называются, но мы узнаем о них по поведению первого (проблема в середине причинно-следственной цепочки);

– в 3-й серии *диагностических* методик стоит задача на основании знания причины выбрать вариант следствия, вытекающий из логики развития ситуации (проблема заключена в выборе наиболее логичного следствия; требуется прибегнуть к комбинаторному перебору).

При анализе ситуаций мы руководствовались этапами развития причинного мышления (Ж. Пиаже, О. Б. Чеснокова, Е. В. Субботский), а также выявленными в результате анализа ряда психологических исследований способностей, базирующихся на представлениях о социальной причинности и имеющих отношение к познанию поведения[4]:

1) понимать отношения, существующие между единицами информации о поведении;

2) понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях;

3) предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации;

4) к децентрации (умение вставать на точку зрения других людей, отличать свою точку зрения от других возможных).

Оценка ответов. Ответы детей оцениваются по каждому параметру в отдельности и делятся на три уровня (оценки 0, 1, 2).

Выделение причины и следствия проблемной ситуации:

1) оценка «0» – ребенок затрудняется в выделении причины и следствия, суждения не аргументированы;

2) оценка «1» – определяет причинно-следственную связь, но испытывает затруднения в анализе межличностного взаимодействия персонажей (анализирует ситуацию с позиции качеств только одного из них, не связанных с действиями другого персонажа, т.е. с позиций социальной причинности);

3) оценка «2» – правильно определяет причинно-следственную связь, демонстрирует умение анализировать ситуацию в категориях социальной причинности (т.е. используя для анализа поведение разных персонажей, а не одного).

Прогноз дальнейших взаимоотношений на основе опыта и знаний о социальной причинности:

1) оценка «0» – не умеет прогнозировать дальнейшие взаимоотношения персонажей, определять валентность (положительную или отрицательную) последующих взаимодействий;

2) оценка «1» – предлагает прогноз взаимоотношений, но не умеет аргументировать его, прогноз скупой, неразвернутый;

3) оценка «2» – адекватно прогнозирует дальнейшие взаимоотношения персонажей в ситуации и аргументированно поясняет свою точку зрения.

Умение изменять перцептивный фокус (децентрация):

1) оценка «0» – неумение поставить себя на место персонажа,

«вживаться» в роль, действовать в соответствии с контекстом ситуации;

2) оценка «1» – ребенок испытывает затруднения и неуверенность, становясь на место персонажа;

3) оценка «2» – легко становится на место персонажа и моделирует ситуацию, руководствуясь правилами поведения в группе и учитывая контекст ситуации.

Ответы детей во всех методиках оцениваются по каждому параметру и делятся на три уровня (оценки 0, 1, 2): оптимальный, допустимый, критический. Ключом для такого соотнесения является следующее:

– если два и более ответа были отнесены к высшей категории ответов, то можно говорить о наличии у ребенка высокого уровня развития представлений о социальной причинности;

– если два и более ответа были отнесены к 1-й или ко 2-й группе, а среди остальных его ответов ни один не был отнесен к высшей категории, то можно говорить о наличии у такого ребенка низкого уровня;

– во всех остальных случаях уровень обоснования причин у каждого испытуемого обозначался как средний.

Нами были выделены и охарактеризованы *уровни развития понимания социальной причинности у детей 6 лет с нарушением зрения.*

Оптимальный уровень: ребенок правильно определяет причинно-следственную связь, демонстрирует умение анализировать ситуацию в категориях социальной причинности (т.е. используя для анализа поведение разных персонажей, а не одного); адекватно прогнозирует дальнейшие взаимодействия персонажей ситуации и аргументировано поясняет свою точку зрения; легко становится на место персонажа и моделирует ситуацию, руководствуясь правилами поведения в группе, учитывая контекст ситуации.

Допустимый уровень ребенок определяет причинно-следственную связь, но испытывает затруднения в анализе межличностного взаимодействия персонажей (анализирует ситуацию с учетом позиции только одного персонажа); предлагает прогноз отношений, но не умеет аргументировать его, прогноз скупой, неразвернутый; испытывает затруднения и неуверенность, становясь на место персонажа.

Критический уровень ребенок затрудняется в выделении причины и следствия, суждения не аргументированы; не умеет прогнозировать дальнейшие взаимоотношения персонажей, определять валентность дальнейших взаимоотношений; не умеет поставить себя на место персонажей взаимодействия, "вжиться" в роль, действовать в соответствии с контекстом ситуации

Результаты по первой серии диагностических методик свидетельствуют о том, что 10 % детей имеют оптимальный уровень развития представлений о социальной причинности. Эти дети правильно определяют причинно-следственную связь, демонстрируют умение

анализировать ситуацию в категориях социальной причинности (т.е. используя для анализа поведение разных персонажей, а не одного), например, в ситуации «Кубики» дети увидели причину поведения мальчика-обидчика в том, что ему стало обидно и таким поведением он выразил свои чувства. Адекватно прогнозируют дальнейшие взаимоотношения персонажей в ситуации и аргументированно поясняют свою точку зрения, легко становятся на место персонажа и моделируют ситуацию, руководствуясь правилами поведения в группе и учитывая контекст ситуации, например, в ситуации «Уроки» детьми смоделированы дальнейшие взаимоотношения персонажей: отличник не захочет больше общаться с мальчиком-двоечником и постарается его избегать.

Допустимый уровень выявлен у 30 % детей. Эти дети определяют причинно-следственную связь, но испытывают затруднения в анализе межличностного взаимодействия персонажей (анализирует ситуацию с позиции качеств только одного из них, не связанных с действиями другого персонажа, т.е. с позиций социальной причинности), например, в ситуации «Игрушка» причину нежелания играть называли только с позиции мальчика, которому требовался партнер по игре. Дети предлагают прогноз взаимоотношений, но не умеет аргументировать его, прогноз скупой, неразвернутый, например, в ситуации «Уроки» продолжение истории заключалось в том, что двоечник ударил отличника, и на этом ситуация завершалась. Дошкольники испытывают затруднения и неуверенность, становясь на место персонажа, например, в ситуации «Кубики» дети могли поставить себя на место только одного из персонажей, изображенных на картинке.

Критический уровень развития представлений у большинства детей - 60 %. Они затрудняются в выделении причины и следствия, суждения не аргументированы, например, в ситуации «Кубики» на вопрос «Почему мальчик сломал башню» дети давали ответы с содержанием о «вредном» характере мальчика. Не умеют прогнозировать дальнейшие взаимоотношения персонажей, определять валентность (положительную или отрицательную) последующих взаимодействий, например, в ситуации «Уроки» дети не смогли однозначно определить взаимоотношения мальчиков после этой ситуации. Неумение поставить себя на место персонажа, «вживаться» в роль, действовать в соответствии с контекстом ситуации, например, в ситуации «Игрушка» дети не смогли представить себя ни одним из персонажей.

Во 2-ой серии диагностических методик оптимальный уровень развития представлений о социальной причинности не был диагностирован ни у одного из детей. Допустимый уровень выявлен у 60 % детей. Эти дети определяют причинно-следственную связь, но испытывают затруднения в анализе межличностного взаимодействия персонажей (анализирует ситуацию с позиции качеств только одного из

них, не связанных с действиями другого персонажа, т.е. с позиций социальной причинности), например, в ситуации «Мишка» смогли описать проанализировать ситуацию только с позиции девочки. Предлагают прогноз взаимоотношений, но не умеет аргументировать его, прогноз скупой, неразвернутый, например, в ситуации «Жадина» дети смогли смоделировать продолжение этой истории только в отрицательном контексте (девочка так и не поделилась игрушками). Дети испытывают затруднения и неуверенность, становясь на место персонажа, например, в ситуации «Конфеты» дети с трудом могли поставить себя на место подруги, от которой девочка спрятала конфеты.

Критический уровень развития представлений у 40 % детей. Они затрудняются в выделении причины и следствия, суждения не аргументированы, например, в ситуации «Мишка» не смогли определить причину поведения мальчика. Не умеют прогнозировать дальнейшие взаимоотношения персонажей, определять валентность (положительную или отрицательную) последующих взаимодействий, например, в ситуации «Жадина» дети тождественно не определили каким образом будут складываться дальнейшие взаимоотношения персонажей. Неумение поставить себя на место персонажа, «вживаться» в роль, действовать в соответствии с контекстом ситуации, например, в ситуации «Конфеты» эти дети не смогли смоделировать дальнейшее поведение девочки, от которой спрятала конфеты.

В 3-ей серии диагностических методик стоящая перед детьми задача на основании знания причины выбрать вариант следствия (то есть в данной ситуации дошкольник идет не от следствия – к причине, как в предыдущих заданиях, а от причины – к следствию), была не выполнена в большинстве случаев. Оптимальный уровень развития представлений о социальной причинности не был диагностирован ни у одного из детей. Допустимый уровень выявлен у 30 % детей. Эти дети определяют причинно-следственную связь, но испытывают затруднения в анализе межличностного взаимодействия персонажей (анализирует ситуацию с позиции качеств только одного из них, не связанных с действиями другого персонажа, т.е. с позиций социальной причинности), например, в ситуации «Санки» дети не смогли определить по какой причине один из мальчиков негативно относится ко второму. Дети предлагают прогноз взаимоотношений, но не умеет аргументировать его, прогноз скупой, неразвернутый, например, в ситуации «Не поделили» дети видели продолжение этой истории только в том, что «девочки перестанут плакать». Дошкольники испытывает затруднения и неуверенность, становясь на место персонажа, например, в ситуации «Санки» дети с наводящими вопросами могли представить себя на место мальчика, который не дает санки, т.к. не могли понять его недоброжелательное отношение.

Критический уровень развития представлений у большинства детей - 70 %. Они затрудняются в выделении причины и следствия, суждения не аргументированы, например, в ситуации «Не поделили» не смогли определить причину поведения девочек. Не умеют прогнозировать дальнейшие взаимоотношения персонажей, определять валентность (положительную или отрицательную) последующих взаимодействий, например, в ситуации «Волшебная палочка» дети не смогли однозначно определить каким образом будут складываться дальнейшие взаимоотношения персонажей. Неумение поставить себя на место персонажа, «вживаться» в роль, действовать в соответствии с контекстом ситуации, например, в ситуации «Санки» эти дети не смогли поставить себя на место мальчика с санками и предположить его дальнейшее поведение.

Таким образом, в ходе проведения диагностической работы было выявлено, что для детей с разными уровнями развития понимания социальной причинности требовалось разное время для анализа ситуации, формулирования предположений и ответов на поставленные вопросы. Большинство детей анализ ситуации с точки зрения социальной причинности осуществляли с наводящими вопросами и помощью экспериментатора.

Дошкольники с оптимальным уровнем развития понимания социальной причинности отличались высокой продуктивностью в определении причинно-следственной связи, прогнозировании дальнейших взаимоотношений персонажей, а также в умении легко становиться на место персонажа и моделировании дальнейшего продолжения ситуации.

Дети принимали, усваивали и удерживали задачу, заданную экспериментатором, внимательно слушали и следовали инструкции. Они были увлечены процессом выполнения предложенного им задания на протяжении всей диагностической работы.

Детям с допустимым уровнем развития понимания социальной причинности требовалось значительно больше времени на обдумывание и выполнение задания. При определении причинно-следственной связи испытывали затруднения в анализе межличностного взаимодействия персонажей, сформулированный прогноз взаимоотношений персонажей скупой, неразвернутый, зачастую не аргументированный. В целом отмечалась сниженная продуктивность деятельности, нежелание отвечать на поставленные вопросы.

В поведении у детей с критическим уровнем отмечалась сниженная активность или ее отсутствие во время выполнения задания, а также произвольность поведения, выражающаяся в повышенной отвлекаемости. Также для них характерна пониженная заинтересованность в выполнении задания, либо её полное отсутствие.

Итак, в ходе проведения диагностического исследования, было выявлено по мере центральной тенденции - среднее арифметическое, что 3,3 % испытуемых имеют оптимальный уровень развития понимания социальной причинности, допустимый уровень у 40 % детей, у большинства же детей – 56,7 % – критический уровень развития понимания социальной причинности. В целом, можно сказать, что развитие понимания социальной причинности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения находится на достаточно низком уровне, что обуславливает появление коммуникативных барьеров социального взаимодействия и вторичных нарушений общения.

Список литературы

1. Васина Ю.М., Кокорева О.И. Направления социального психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях образования // Социальная педагогика в современных социальных практиках: сборник научных статей VII Международного симпозиума / научные редакторы: А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. 2017. С. 59-65.

2. Васина Ю.М., Панферова Е.В. Инновационные формы социально-психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОУ // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» 21-22 мая 2015 г./ под ред. Н.Ю. Штрекер, И.П. Краснощеченко Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. С.283-287.

3. Кокорева О.И., Васина Ю.М. Структурно-содержательные аспекты социализации личности ребенка-дошкольника в образовательном процессе/ Социальная психология в образовательном пространстве: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 133-135.

4. Мороз Т.С., Кучина Т.И. Психологические особенности, влияющие на академическую успешность обучения студентов в вузе / Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2017. Вып. 4. с.75-81

Кокорева Оксана Ивановна, канд. пед. наук, доц., oxiko@list.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,

Васина Юлия Михайловна, канд. пед. наук, доц., j_m_vasina@mail.ru, Россия, Тула Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF UNDERSTANDING SOCIAL CAUSITY IN SENIOR PRESCHOOLS WITH VIOLATION VIEW

O.I. Kokoreva, Yu.M. Vasina

The article deals with a diagnostic tool for identifying the level of development of understanding social causality in children 6 years of age with visual impairment. The criteria for developing an understanding of social causality in children of older preschool age are characterized.

Key words: social causality, children of senior preschool age, socialization, children with visual impairment.

Kokoreva Oksana Ivanovna candidate of pedagogics, associate professor, Department of Psychology and Pedagogics, oxiko@list.ru, Russia, Tula, Tula State Pedagogical University named L.N. Tolstoy ,

Vasina Yuliya Mikhailovna, candidate of pedagogics, associate professor, Department of Psychology and Pedagogics, j_m_vasina@mail.ru, Russia, Tula, Tula State Pedagogical University named L.N. Tolstoy

УДК 378.147

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

З.И. Коннова, Г.В. Семенова

Рассматривается владение иностранным языком, которое востребовано в тех случаях, когда оно имеет прагматический характер и специалист способен эффективно использовать свои иноязычные компетенции в сфере профессиональной деятельности.

Ключевые слова: прагматический подход, профессиональная иноязычная компетенция, социолингвистика, ситуативная обусловленность, межкультурная коммуникация, коучинг-технология.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО основной целью языкового образования студентов неязыковых вузов является развитие коммуникативной компетенции, необходимой для общения на иностранном языке как в устной, так и письменной формах [6]. Успех в профессиональной деятельности современного специалиста в большей степени определяется его способностью к осуществлению иноязычной профессиональной коммуникации и зависит от степени развития коммуникативной компетенции. В процессе общения на иностранном языке наряду со знанием языка большое значение имеют различные формы контактов с представителями иной языковой и культурной общности,

которые определяют эффективность коммуникации. В каждом обществе существуют определённые культурные традиции, речевой этикет, невербальные средства коммуникации, выработанные в конкретном языковом коллективе, которые в совокупности образуют некий комплекс коммуникативно-прагматических норм.

Прагматика в рамках лингвистического образования описывает факты языка в аспекте человеческой деятельности, изучает язык в плане его функционального употребления. Таким образом, в задачу лингвистической прагматики входит стремление раскрыть в каких условиях, с какой целью и как в данной ситуации говорит человек на том или ином языке.

Прагматизация как глобальная тенденция связана с рядом противоречивых процессов, идущих в системе высшего профессионального образования. Например, считается, что сегодня не может быть одинаковых, однотипных учебных планов, не может быть стандартизированных образовательных программ. Всё более возрастающий спрос на образование обязывает вузы бороться за качество обучения. Делаются попытки перестроить массовое унифицированное образование в более гибкое, ориентированное на соцзаказ государства и региона, в частности.

Растёт прагматическая экономически обоснованная сиюминутной выгодой тенденция, которая исходит из того, что образование следует во многом перевести на дистанционные технологии, когда студент практически не общается с преподавателем. Такое образование намного дешевле, без претензий на качество, для его получения студенту не нужно прикладывать серьёзные усилия. Естественно, что в этом случае говорить о качественном образовании не приходится.

Процессы прагматизации связаны с освоением креативной системы обучения. Российская система образования, в том числе университетская, мало нацелена на прагматизацию в её новом понимании. До настоящего времени решались чисто утилитарные проблемы: экономика образования, насыщение рынка образовательных услуг, минимизация ущербов от наличествующих кризисных явлений и т.д.

Существующие государственные стандарты, в основном, не нацелены на развитие творческих способностей студентов. Ряд вузов делает отдельные успешные попытки в пересмотре подходов и формирования образовательной среды. Это позволяет говорить о нацеленности на изменения в направлении прагматизации процессов обучения и функционирования вузов, а также понимания происходящих преобразований.

Таким образом, появилась необходимость формирования личности, способной быстро адаптироваться к современным условиям жизнедеятельности и принимать конструктивные и компетентные

решения, обладающей творческим потенциалом и стрессоустойчивостью, умеющей работать в команде и, самое главное, профессионально образованной [7]. В связи с этим изменились взгляды на задачи профессиональной подготовки специалистов и её конечный результат и появился интерес к компетентностному подходу в рамках прагматизации обучения.

Введение компетентностного подхода в нормативную и практическую составляющую образования, по мнению А.В. Хуторского, позволяет решать довольно типичную проблему, когда «обучающиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций» [9]. Это утверждение как нельзя точно характеризует ситуацию, сложившуюся в области обучения и изучения иностранных языков, в том числе и с точки зрения прагматического подхода, который является одним из направлений компетентностного подхода.

Р.П. Мильруд считает, что главной целью компетентностного подхода в преподавании иностранных языков является «формирование у обучающихся основных компетенций, неразрывно связанных между собой: лингвистической, коммуникативной и социокультурной» [3].

Как уже говорилось выше, владение иностранным языком востребовано в тех случаях, когда «оно имеет прагматический характер и специалист способен эффективно использовать свои иноязычные компетенции в сфере профессиональной деятельности» [5]. Таким образом, прагматизация обучения иностранным языкам весьма актуальна в контексте иноязычной подготовки будущих специалистов. В связи с этим в методике преподавания иностранных языков появилось такое направление, как прагмалингводидактика, объединяющее методику, прагматику и социолингвистику. Его целью является исследование проблем развития иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей обучающимся принимать участие в реальном общении с носителями языка.

Именно прагматизация обучения иностранным языкам обусловила расширение и развитие иноязычного социокультурного фона обучающихся, а также их межкультурных знаний, под которыми подразумеваются знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка. Так, А.М. Акопянц полагает, что качественные показатели иноязычной коммуникативной компетенции достигнут более высокого уровня, если целенаправленно обеспечить прагматизацию иноязычной речи обучаемых средствами языкового материала, адекватного современному образу языка, который позволит будущим специалистам участвовать в реальной межкультурной коммуникации [1].

Анализ работ по данной проблеме показал, что одним из основных критериев прагматического подхода к учебному процессу является его *практическая направленность*. В процессе формирования лингвистической компетенции основным критерием прагматической направленности обучения иностранному языку является его тесная связь с коммуникативной практикой.

Другим не менее важным критерием прагматического подхода является также его *ситуативная обусловленность*. Этот критерий соотносится с главной целью обучения иностранному языку в рамках данного подхода, а именно: с развитием способности справляться с конкретными коммуникативными ситуациями. Во многих методических исследованиях при выборе речевых ситуаций предлагается исходить из ситуаций конкретной реальной действительности.

В связи с этим все речевые средства необходимо вводить, закреплять и применять на занятиях по иностранному языку в актуальных коммуникативных ситуациях, а усвоение языкового материала осуществлять в соответствии с коммуникативной необходимостью. Считается, что в момент речевой активности обучающегося нельзя подвергать давлению в отношении правильного грамматического оформления предложений или всей речи. При этом следует концентрировать внимание говорящего лишь на том, чтобы он как можно лучше справлялся с ситуацией. Прагматика в большей степени проявляется в том, при каких обстоятельствах, в каких коммуникативных ситуациях, с какими предпосылками, а также с какими намерениями произносится высказывание и достигаются ли при этом цели коммуникативного взаимопонимания предложений / речи.

В связи с вышеизложенным возникают другие актуальные проблемы. В их числе вопрос, каким должно быть конструктивное педагогическое взаимодействие при подготовке будущих специалистов в условиях, когда общество стремительно переходит от информационного типа к смарт-типу. Известно, что в смарт-обществе эффективнее тот, кто, обладая наиболее релевантными и гибкими знаниями, создаёт более наукоёмкое и технологичное производство [2].

Для того чтобы осуществить прагматический подход в преподавании иностранного языка, необходимо наполнить содержание обучения не только важными с профессиональной точки зрения, но и жизненными проблемами обучающихся, создать такие учебные ситуации, в которых можно взаимодействовать со значимыми для них проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить. В этом случае обучение будет воплощать идеи *коучингового подхода* в образовании.

В основе этой относительно новой методики управления людьми в педагогической науке (коучинг-технология) и практике лежит «постановка и максимально быстрое достижение целей путём мобилизации

внутреннего потенциала обучающегося, а также самоактуализации и диалогичной позиции самого процесса обучения» [8]. Ситуации, в которых опытный преподаватель (тьютер) сформулирует подходящие вопросы, подберёт и смоделирует их на занятиях согласно соответствующей тематике, хорошо способствуют выработке коммуникативных способностей. В подобных ситуациях реальным и востребованным является опосредованный контакт с аутентичной информацией, что делает наиболее значимыми рецептивные виды деятельности [4], а также способствует осуществлению прагматического подхода при развитии межкультурной коммуникации.

Таким образом, наличие коммуникативной компетенции является необходимым условием качественного овладения иностранным языком, а также конечной целью обучения иностранным языкам. Продуктом её формирования выступает прагматизация языковой подготовки, поскольку знание иностранных языков и умение на них говорить должны находить своё практическое применение в профессиональной деятельности и межличностном общении.

Список литературы

1. Акопянц А.М. Прагмалингводидактика – современная парадигма обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2009. №3. С.10-13.

2. Гладкова О.Д., Коннова З.И. К вопросу об информатизации языкового образования как дидактической основы профессиональной иноязычной подготовки специалистов // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2015. Вып. 1. С. 92-98.

3. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // ИЯШ. 2004. №7. С. 30-36.

4. Прагматический, когнитивный и общеобразовательный аспекты обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rud.exdat.com/docs/index-777895.html?page=8>

5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление и развитие / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. С. 257-258.

6. Розанова О.В., Бондаренко М.А.. О целесообразности использования информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов в вузе в рамках ФГОС 3 и ФГОС 3+ // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. Вып. 1. С. 91-101.

7. Семенова Г.В. Внеаудиторное чтение как один из видов самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2015. Вып. 4. С. 92-98.

8. Уитмор Дж. Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом // Практическое пособие. М.: Финансы и статистика, 2001. 160 с.

9. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 2007. С. 78-93.

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

Семенова Галина Владимировна, канд. пед. наук, доц., кафедры иностранных языков, galinasem27.03@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

*PRAGMATIC APPROACH WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGES WITHIN THE
FRAMEWORK OF THE MODERN PARADIGM OF EDUCATION*

Z.I. Konnova, G.V.Semenova

The command of the foreign language is in demand when it is pragmatic and a specialist is able to use his foreign language competence effectively in the field of professional activity. Pragmatization of teaching foreign languages has led to the expansion and development of the foreign language social and cultural background of students, as well as their cross-cultural knowledge, which means knowledge and understanding of similarities and differences between the cultures of the native country and the country of the studied language.

Key words: pragmatic approach, professional foreign language competence, social linguistics, situational conditionality, cross-cultural communication, coaching technology.

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

Semenova Galina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor at foreign languages department, galinasem27.03@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ СОЗАВИСИМОСТИ ЛИЧНОСТИ

Т.И. Кучина, И.А. Черненко

Рассматривается проблема влияния детско-родительских отношений на формирование созависимости личности старшеклассников. Выявлены типы детско-родительских отношений, способствующих возникновению созависимости личности старшеклассников; формированию комплексов созависимости.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, старшеклассники, созависимость личности, комплексы созависимости.

Современная семья является важнейшей социальной средой формирования личности и основным институтом психологической поддержки и воспитания [1]. Нарушение ее функционирования на уровне детско-родительских отношений будет иметь непосредственное влияние на личность ребенка. Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий выделили следующие виды дисфункционального воспитания:

- гиперпротекция, которая делится на доминирующую гиперпротекцию и потакаемую гиперпротекцию;

- гипопротекция, которая делится на эмоциональное отстранение родителей и воспитание в условиях жестоких взаимоотношений [6].

Анализируя эти и другие типологии, которые касаются данной тематики, можно сформулировать три основных паттерна родительского отношения, которые носят дисфункциональный характер:

- стойкая концентрация на ребенке, вмешательство в его внутренний мир с акцентом на потакаемом стиле отношений;

- дистанция в отношениях с ребенком. Часто выражается как эмоциональная отчужденность, низкий уровень контроля над ребенком и его воспитанием;

- стойкая концентрация на ребенке с акцентом на жестком стиле воспитания.

Исследователи, которые занимаются вопросом созависимости, свидетельствуют о ведущей роли отношений ребенка с родителями в формировании данного процесса. По мнению, Т.С. Мороз, проблемы в семье отображаются на детях и неизменно влияют на все механизмы взаимодействия ребенка с обществом [4].

Так, Е.В. Емельянова называет такие причины созависимости, которые лежат в основе детско-родительских отношений:

- завышенные требования родителей;

- постоянное сравнение ребенка с другими;

-психологическая "обязанность" ребенка компенсировать израсходованные родителями ресурсы на его воспитание;

- эмоциональная заброшенность ребенка;

-"перелюбленные" дети, такие, которые подвержены гиперопеке [2].

Созависимость – это отсутствие психологических границ. Созависимые не дифференцируют, где находятся границы их психологической территории и где начинаются "границы" другого человека [3]. Можно выделить четыре основные формы созависимости.

1. Личность с комплексом самоуничужения.

2. Личность с комплексом мученичества.

3. Личность с садистскими наклонностями.

4. Личность с комплексом нарциссизма.

Цель исследования: выявление взаимосвязи между дисфункциональными детско-родительскими отношениями и созависимостью, а также выявление типа созависимой личности в зависимости от родительских установок.

Гипотеза исследования: дисфункциональные детско-родительские отношения способствуют формированию созависимости, а также типа созависимой личности:

- излишняя эмоциональная дистанция с ребёнком способствует формированию созависимой личности с комплексами мученичества и самоуничужения;

- излишняя концентрация на ребёнке способствует формированию созависимой личности с комплексом нарциссизма;

- оптимальный эмоциональный контакт с ребёнком не способствует формированию созависимости; комплексов созависимости.

Методики исследования: методика изучения родительских установок Е.С. Шефера и Р.К. Белла; методика выявления созависимости Б. и Дж. Уайнхолд; анкетный опросник «Определение форм созависимости» на основе теоретической концепции Е.В. Емельяновой.

Общая выборка исследования составляет 118 человек, в том числе 59 старшеклассников в возрасте 16 - 17 лет, учащихся школ г. Норильска и 59 матерей этих старшеклассников.

Родителям (матери) испытуемых была предложена методика на изучение родительских установок Е.С. Шефера и Р.К. Белла. Данная методика позволила выявить три типа родительских установок у родителей и разделить выборку старшеклассников для дальнейшего исследования на три группы: подростки родителей с ведущей родительской установкой «оптимальный эмоциональный контакт»; подростки родителей с ведущей родительской установкой «излишняя эмоциональная дистанция»; подростки родителей с ведущей родительской установкой «излишняя концентрация на ребёнке».

«Оптимальный эмоциональный контакт», предполагающий гармоничные взаимоотношения с ребёнком, был выявлен у 19 % матерей данной выборки.

«Излишняя концентрация на ребёнке», предполагающая вмешательство в его внутренний мир, ориентацию на ребенка как на единый смысл и цель функционирования семьи, характерна 28 % матерей, участвующих в исследовании.

«Излишняя эмоциональная дистанция с ребёнком», предполагающая эмоциональную отчужденность, низкий уровень контроля за ребенком и его воспитанием, характерна 53 % матерей, участвующих в исследовании.

Теперь обратимся к анализу результатов старшекласников по методике на выявление созависимости Дж. и Б. Уайнхолд. При такой родительской установке, как «оптимальный эмоциональный контакт, у 60 % старшекласников низкий уровень созависимости, у 40 % - средний уровень.

Самой проблемной в плане созависимости оказалась родительская установка «излишняя концентрация на ребёнке». Так, у 100 % старшекласников был выявлен высокий уровень созависимости.

У старшекласников, родителям которых характерна «излишняя эмоциональная дистанция», выявлен высокий уровень созависимости у 96,5%.

Для подтверждения статистических различий использовался U-критерий Манна-Уитни. У старшекласников, чьим родителям характерен «оптимальный эмоциональный контакт», достоверно ниже показатели созависимости в отличие от старшекласников чьим родителям характерны такие установки, как «излишняя эмоциональная дистанция» и «излишняя концентрация на ребёнке» для $P \leq 0,01$.

Достоверных различий по созависимости старшекласников между группой с ведущей родительской установкой «излишняя эмоциональная дистанция» и группой с ведущей родительской установкой «излишняя концентрация на ребёнке» выявлено не было.

С помощью анкеты «Определение форм созависимости» можно выявить такие комплексы созависимости, как: самоуничижение, мученичество, садистские наклонности, нарциссизм.

У 100 % старшекласников, чьим родителям характерен «оптимальный эмоциональный контакт, выявлен низкий уровень комплекса самоуничижения, мученичества, им не характерны садистские наклонности. У 20 % старшекласников этой группы выявлен средний уровень нарциссизма, у 80 % - низкий уровень.

У 62,1 % старшекласников, чьи родители избрали «излишнюю эмоциональную дистанцию» с ребёнком, высокий уровень комплекса самоуничижения (низкий уровень – отсутствует). Причины появления этого комплекса – завышенные требования со стороны родителей, которые

ребенок не способен оправдать. Родители слишком строги, многое требуют, сравнивают с другими детьми, причём сравнение не в пользу ребёнка, а с другой стороны; они считают, что ребёнок может сам всего достичь без их поддержки.

Также старшекласникам этой группы характерен комплекс мученичества, высокий уровень проявления которого выявлен у 65,5 % старшекласников (средний – 34,5 %). Данная родительская установка способствует формированию комплекса мученичества, так как основная черта «мучеников» - несокрушимая уверенность в том, что они жертвы и кто-то (но только не они) виновен в их страданиях. Свои истоки мученичество берет в раннем детстве. Маленькому ребенку необходима любовь и забота. В то же время его постоянно убеждали, что он должен "заработать" любовь родителей, заплатить за то беспокойство, которое он причинил родителям самым фактом своего существования. Характерной особенностью людей с комплексом мученичества является навязчивое стремление к любви, отсюда возникновение созависимости с родителями, которым характерна излишняя эмоциональная дистанция со своим ребёнком.

Такой комплекс как «садистские наклонности», в принципе не характерен старшекласникам данной группы. У 75,9 % старшекласников средний уровень проявления садистских наклонностей, у 24,1 % - низкий уровень.

Дело в том, что комплекс созависимости «садистской наклонности» - это стремление к абсолютной власти. Обычное понимание садизма как причинение физических страданий кому-либо - лишь один из способов достижения этой власти. Чтобы стать абсолютным властителем, необходимо сделать другого человека абсолютно беспомощным, покорным, т.е. превратить в свою живую вещь, сломав его дух. Естественно, детям, которые стремятся заслужить любовь родителей (в то время как родители постоянно не довольны своими детьми), данный комплекс не характерен.

Комплекс нарциссизма ещё более не характерен старшекласникам, чьи родители избрали установку «излишняя эмоциональная дистанция». Так, у 72,4 % старшекласников данной группы низкий уровень нарциссизма; у 27,6 % - средний уровень. Комплекс нарциссизма связан, прежде всего, с чрезмерным восхищением родителей своим ребёнком при постоянной свехопеке. Данный комплекс созависимости наиболее характерен старшекласникам, чьи родители избрали установку «излишняя концентрация на ребёнке». Так, у 80 % старшекласников этой группы высокий уровень нарциссизма, у 20 % - средний уровень.

Такие комплексы, как самоуничижение и мученичество, по процентным показателям не характерны старшекласникам данной группы, т.е. у них отсутствует высокий уровень проявления данных

комплексов. Наиболее характерен низкий уровень: комплекс самоуничижения – 90 %; комплекс мученичества – 80 %.

По «садистским наклонностям» только у 5 % старшеклассников этой группы высокий уровень; низкий уровень – 75 %.

Итак, у старшеклассников, чьим родителям характерен «оптимальный эмоциональный контакт», достоверно ниже показатели по комплексам мученичества, самоуничижения, садистские наклонности, в отличие от старшеклассников, чьим родителям характерна установка «излишняя эмоциональная дистанция» для $P \leq 0,01$. По комплексу нарциссизма различий не получено.

У старшеклассников, чьим родителям характерен «оптимальный эмоциональный контакт», достоверно ниже показатели по комплексам мученичества, нарциссизма, садистским наклонностям в отличие от старшеклассников, чьим родителям характерны установка «излишняя концентрация на ребёнке» для $P \leq 0,01$. По комплексу самоуничижения различий не получено.

У старшеклассников, чьим родителям характерна «излишняя эмоциональная дистанция», достоверно выше показатели по комплексам мученичества, самоуничижения, садистским наклонностям, в отличие от старшеклассников чьим родителям характерна установка «излишняя концентрация на ребёнке» для $P \leq 0,01$.

У старшеклассников, чьим родителям характерна «излишняя эмоциональная дистанция» достоверно ниже показатели по комплексу «нарциссизм», в отличие от старшеклассников, чьим родителям характерна установка «излишняя концентрация на ребёнке» для $P \leq 0,01$.

Таким образом, дисфункциональные детско-родительские отношения способствуют формированию созависимости старшеклассников, а также типа созависимой личности.

Список литературы

1. Дружинин В.Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 2006. 320с.
2. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. СПб.: Речь, 2010. 360 с.
3. Кучина Т.И. Возрастные представления женщин о гендерной идентичности и их влияние на профессиональную успешность и саморазвитие: монография. Тула: ЧО ВО-Ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)», 2017. 126 с.
4. Мороз Т.С. Психологические особенности благополучия в браке // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. М.: Российский университет дружбы народов. 2017. С. 234-239.

5. Феномен созависимых отношений [Электронный ресурс] // 3-е. – 2011. Режим доступа к ресурсу: <http://gestalt.by/143>.

6. Эйдемиллер Э. Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 407с.

Кучина Татьяна Ивановна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, cuchinati@yandex.ru, Россия, Тула, Частная образовательная организация высшего образования - Ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)»

Черненко Инна Анатольевна, педагог-психолог, chernenko888@gmail.com, Россия, Норильск, МАОУ «Гимназия № 4».

*DETSK-THE PARENTAL RELATIONS AND THE SOZAVISIMOST
OF THE IDENTITY OF SENIORS*

T.I. Kuchina, I.A. Chernenko

Abstract of the article. Article is devoted to a problem of influence of the child parental relations on formation of a sozavisimost of the identity of seniors. Types of the child parental relations promoting emergence of a sozavisimost of the identity of seniors also to formation of complexes of a sozavisimost are revealed.

Key words: child parental relations, seniors, sozavisimost of the personality, sozavisimost complexes.

Kuchina Tatiana Ivanovna candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor Department of psychology and pedagogy, cuchinati@yandex.ru, Russia, Tula, a Private educational organization of higher education - Association «Tula University (TEI)»,

Chernenko Inna Anatolyevna, psychologist, chernenko888@gmail.com, Russia, Norilsk, MAOU «Gymnasium № 4».

СИТУАТИВНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М.В. Лунев

Рассматриваются различные аспекты понятия речевой ситуации, знание которых способствует более эффективному и осознанному овладению иностранным языком.

Ключевые слова: речевая ситуация, речевой акт, компоненты речевой ситуации, ситуативная обусловленность, обучение иностранному языку.

Современные образовательные стандарты предъявляют достаточно высокие требования к качеству преподавания иностранного языка в вузе, поэтому для формирования всех соответствующих иноязычных компетенций большинством педагогов применяются разнообразные коммуникативные методики, помогающие студентам освоить данную дисциплину, а именно – применять иностранный язык практически. Учитывая то обстоятельство, что практическое применение любого языка осуществляется преимущественно в виде речевой деятельности, как устной, так и письменной, которая, в свою очередь, реализуется в рамках речевой ситуации, учет последней при обучении иностранному языку представляется необходимым и обязательным.

В этой связи следует определиться с трактовкой основного понятия – речевая ситуация. Вопрос о том, что понимать под речевой ситуацией, нередко сводится к набору экстралингвистических факторов, ее составляющих. Так, по мнению Н. М. Краевской, существует пять таких аспектов: социолингвистический, психолингвистический, аспект теории коммуникации, собственно лингвистический и методический. При этом она отмечает и универсальность ряда признаков: предметная обстановка речевого общения, социальные характеристики участников коммуникации, их социальные и личностные отношения, речевая структура коммуникативного акта, апперцепционные возможности собеседников, их оценочное отношение к речевому общению [3, с. 113-131].

В.А. Аврорин пишет: «Речевая ситуация, или ситуация акта речи, – это сложное целое, включающее в себя производителя и адресата речи со всеми их социально-демографическими признаками и характеристикой их отношения между собой, обстановку, в которой совершается акт речи, тему речевого произведения и, наконец, как функцию всего предыдущего, лингвистическую принадлежность речевого произведения».

Речевая ситуация и сам выбор формы речевого произведения во многом зависят от того, к какой социальной, профессиональной, образовательной, половозрастной группе принадлежит говорящий»

[1, с. 116]. А. А. Чувакин определяет речевую ситуацию как совокупность компонентов ситуации с языком как целого, которые необходимы для того, чтобы речь реализовала коммуникативную функцию [5, с. 25]. Центральным элементом такого понимания сущности речевой ситуации служит указание на ее необходимость для реализации речью (речевым произведением) коммуникативной функции: иначе говоря, речевая ситуация коммуникативно необходима.

В числе компонентов, входящих в структуру речевой ситуации, традиционно выделяют адресанта, адресата, время и место осуществления речевого акта. Адресант выбирает и задает стратегию общения, способ и жанр, а также использование тех или иных языковых средств. Как отмечает Е. А. Добрыднева, коммуникативная установка говорящего включает в себя коммуникативные намерения субъекта речи, которые представляют собой стремление к передаче речевого сообщения информативного, эмотивно-оценочного или волевого содержания определенными средствами, выбор которых зависит от всей ситуации общения, социального статуса и личных свойств субъекта и его коммуникативной компетенции [2, с. 72]. В коммуникативно-прагматическую установку входит и прагматический расчет субъекта речи, т.е. прогнозирование определенного эффекта и результата, вызванного этим речевым сообщением.

При формировании высказывания говорящий представляет себе адресата одновременно в разных аспектах: психологическом, лингвистическом и социокультурологическом [2, с. 84]. Адресанту следует учитывать способность адресата к пониманию речи, которое происходит в три этапа: восприятие речи, понимание речи и изменения в мыслях или поведении воспринимающего объекта. Для интерпретации речевого произведения говорящий и адресат должны иметь общие знания как лингвистического, так и экстралингвистического характера.

Такие элементы речевой ситуации, как время и место, часто в отдельных случаях могут стать определяющими при выборе той или иной речевой единицы. Например, в ситуации встречи использование той или иной этикетной формы приветствия будет напрямую зависеть от времени суток и того места (обстановки), в котором данная встреча состоялась.

Речевой акт обычно представляется как трехуровневое образование: локутивный акт – как использование определенных языковых средств; иллокутивный акт – как реализация его цели и условий осуществления; перилокутивный акт – как достижение результата, каждому из которых соответствует одна из трех коммуникативных задач: назвать предмет сообщения, придать этому речевому сообщению определенную информативную силу и тем самым эффективно воздействовать на адресата.

Поскольку речевой акт возможен лишь в рамках речевой ситуации, его успешность зависит от того, насколько коммуникантам удастся правильно оценить и выделить наиболее важные для данной ситуации компоненты и учесть их при выборе коммуникативной стратегии. Для говорящего учет этих условий важен для правильного выбора речевых единиц иностранного языка, интонационных и других средств при произнесении высказывания. Например, приветствие будет звучать по-разному в зависимости от того, каково социальное и возрастное положение адресанта и адресата по отношению друг к другу, в каком месте, в какое время и каким способом (контактный/дистанционный) происходит общение. Для адресата учет этих факторов важен для правильной интерпретации речевого акта.

Многие из этих знаний, формирующихся в процессе речевого опыта человека, не являются новыми и уникальными, поскольку в жизни он постоянно сталкивается со схожими, типовыми ситуациями, модель речевого поведения в которых у него уже сформирована в отношении родного языка в виде определенных шаблонов.

Например, когда человек приходит в гости, в его сознании уже присутствует некая модель такой ситуации, сложившаяся в результате личного участия в ситуациях подобного рода и/или под влиянием имеющейся информации. В соответствии со своей моделью человек уже выбирает подходящую стратегию поведения, в том числе и языкового.

Знания о ситуационных моделях и способах их формирования имеют большое практическое значение для эффективного овладения иностранным языком. В рамках учебных занятий в вузе у студентов необходимо формировать некую базу из типовых ситуаций общения, с каждой из которых будет связан абсолютно конкретный сценарий речевого поведения, предполагающий минимальный набор коммуникативных единиц и стратегий, который позволит ему при необходимости осуществить успешную коммуникацию, т.е. выступить как в роли адресанта, так и адресата. В зависимости от уровня владения иностранным языком будет расширяться не только перечень типовых ситуаций, но и его речевые возможности в рамках каждой из них. Здесь мы имеем в виду выделение внутри одной модели других, носящих более частный характер, каждая из которых впоследствии становится «узнаваемой» для студента – он уже имеет в сознании соответствующий речевой сценарий, позволяющий избавиться от лишнего стресса при использовании иностранного языка и сделать иноязычную коммуникацию более легкой и эффективной.

Для иллюстрации описанного выше подхода возьмем типичную жизненную ситуацию встречи двух знакомых людей, которую одновременно можно считать и речевой ситуацией. Еще до момента возникновения коммуникации у каждого из ее участников в сознании уже

сформирована определенная модель ситуации встречи, т.е. в обобщенном виде то, что он знает о встречах вообще и соответственно определенный сценарий действий, в том числе и речевых, например, поздороваться, спросить как дела, поинтересоваться семьей и т.п. Здесь особое значение приобретают описанные выше компоненты речевой ситуации (адресант, адресат, время, место и цель общения), поскольку они определяют выбор тех или иных языковых средств при коммуникации. Например, при встрече близко знакомых друзей-ровесников, людей старшего и младшего возраста, руководителя и подчиненного, мужчины и женщины и т.д. участниками общения должны использоваться совершенно разные выражения: Hello! Hi! – в одном случае, а Good afternoon! – в другом.

Таким образом, понимание сущности и структуры речевой ситуации, связанных с ней ситуативных сценариев речевого поведения, особенностей формирования когнитивных и языковых шаблонов поведения в рамках типовой речевой ситуации может помочь как обучаемому, так и педагогу сделать применение различных коммуникативных методик более осознанным, а весь процесс освоения иностранного языка – более эффективным и результативным. Осознание описанных выше механизмов способствует закреплению у студента готовых ситуативно-обусловленных коммуникативных единиц, прочно ассоциирующихся с конкретным сценарием или фреймом, что позволяет сделать иноязычную коммуникацию свободной и успешной.

Список литературы

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975. 20 с.
2. Добрыднева Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии: монография / науч. ред. Н.Ф. Алефиренко. Волгоград: Перемена, 2000. 224 с.
3. Краевская Н.М. Ситуация как фактор дифференциации типов устной речи: по материалам советской лингвистической литературы // Лингвистические особенности научного текста: сб. ст. / отв. ред. М.Я. Цвилинг. М.: Наука, 1981. С. 67- 74.
4. Лунев М.В. Ситуативно обусловленные фразы в русском языке. Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. 188с.
5. Чувакин А.А. Ситуативная речь. Барнаул, 1987. 89 с.

Лунев Максим Владимирович, канд. филол. наук, доц., maximlunev@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет

*SITUATIONAL CONDITIONALITY AS AN IMPORTANT FACTOR IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGE*

M.V. Lunev

The questions under consideration in the article touch upon different aspects of speech situation, awareness of which favours more effective and conscious acquirement of foreign language.

Key words: speech situation, speech act, components of speech situation, situational conditionality, teaching foreign language.

Lunev Maxim Vladimirovich, candidate of philological sciences, associate professor, maximlunev@mail.ru, Russia, Tula, Tula State University

УДК 355.235.11 (575.2)

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ В ИННОВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Т.К. Матикеев, А.Ж. Кудуев, З.Э. Шербаева

Рассматривается роль личности руководителя школы в условиях современной инновационной образовательной системы. Инновационное развитие школы предъявляет новые и новые требования к содержанию, организации учебного процесса, формам, методам управленческой деятельности. Это требует появления в школах особого типа управленца, нацеленного на обновление всех процессов и элементов образовательной системы.

Ключевые слова: многоукладность общества, управленческая деятельность, инновационные технологии в управлении, нововведения, барьер трудностей, инструментарий управленческого воздействия.

Современная многоукладность общества способствовала созданию различных типов и видов образовательных учреждений, которые ставят руководителей школ в новые условия, в инновационную ситуацию поиска новых средств и неординарных методов управления.

Образовательные учреждения, к которым относятся и школы, являются наиболее консервативной сферой социального развития общества. Поэтому нежелание определенной части школьных педагогов работать в русле инновационных технологий (авторской, рейтинговой, модульной, кредит часов, укрупненных единиц, индивидуальной, дистантной и др.) вполне естественно. Зачем напрягаться, если зарплата идет? Зачем менять стиль работы, если старое привычнее? А все новое требует больших интеллектуальных, технологических, дидактических и методических нагрузок и перестройки в работе педагога.

Остановимся более подробно на самом содержании инновационной управленческой деятельности школы:

- постановка новых стратегических и тактических целей развития школы;
- разработка и планирование инновационных мероприятий на текущее время и перспективу;
- правильный анализ внешней среды (экономической, политической, социальной и т.п.), учет элементов неопределенности и риска в работе;
- регулирование и формирование внутренней среды (осознание коллективом школы своей миссии, целенаправленность на перспективу, морально-психологический климат и др.);
- реальный анализ возможностей образовательного учреждения и выбор приоритетов;
- правильный диагноз сложившейся управленческой ситуации в школе;
- прогноз будущего состояния учебного заведения и правильной выбор путей его развития;
- формирование инновационного и инвестиционного портфеля;
- оперативное и текущее планирование работы школы;
- формирование персонала и управление им;
- анализ и оценка проектов и идей нововведений и т. д.

Как видим, инновационная деятельность является очень сложным объектом управления, она требует от руководителя школы не только высокий компетентности, но и четкой профессиональной ориентации, особого типа восприятия и мотивации, а также умения преодолевать элементы риска. Все нововведения в своей основе имеют ряд когнитивных, социально-психологических, культурно-этнических особенностей и содержат в себе элементы революционного характера, оказывающие большие воздействия на человеческую, а в школах на педагогическую деятельность.

Сложность инновации в том, что ее можно рассматривать как процесс, как продукт, как действие, как результат и т.д. В связи с этим инновация в школе выступает с собственной целью, процессом и результатом, которые находятся в тесной и неразрывной связи.

Руководители школ знают, что инновационная деятельность состоит из выполнения целого ряда мероприятий, имеющих логическую взаимосвязь. Причем каждое звено этой цели, каждая стадия управленческой деятельности подчинены своей логике развития, имеют закономерности и внутреннее содержание.

Внедрение любой инновации сопровождается несколькими этапами.

Первым этапом нововведения является создание конкретной или теоретической идеи, несущий в себе значительный вероятностный характер (маловероятные и бесперспективные идеи, как правило, отбрасывается в начале зарождений идей). Этап зарождения идеи связан с возникновением потребности в определенной концепции новшества, она

носит глубоко творческий акт, не всегда легко планируемый и прогнозируемый. Появление идей нововведений это результат накопления знаний, опыта и мгновенных озарений мысли в тесной взаимодействии логических, мыслительных процессов с элементами интуитивной догадки и прогноза. Не каждый руководитель школы и не каждый педагог со средним интеллектуальным знанием способен понять и осознать инновационный процесс. Чаще всего это происходит в связи с ограниченностью специальных знаний, особенностью мышления и даже жизненного опыта по инновационной реформе. Инновация требует от руководителя глубоких творческих способностей, а порой и особого склада ума [1].

Второй этап, который следует за этапом рождений идей – это этап изобретения (придумывания) или разработки конкретной формы новшества. Здесь следует обратить особое внимание руководителей на придание нововведению материальной и производственной субстанции и формы. На этом этапе разрабатываются основные положения идей, условия введения инновации, прогнозируемые позитивные и негативные тенденции и возможные результаты.

Третий этап, самый ответственный и рискованный для руководителя, это действия, связанные с внедрением инновации в школе. Именно на этом этапе часто спотыкаются и уходят в «небытие» многие оригинальные и даже очень востребованные нововведения в средней школе. В чем состоит сложность этапа?

- Не всегда и не все учителя школ способны и готовы принять ту или иную инновационную идею и работать с ними в новых условиях.

- Любая новая идея требует изменений старых регламентов (к которому уже привыкли) нуждается в дополнительных требованиях и новых усилий в работе.

- Бывает, что нововведения не дают сиюминутных успехов, больших результатов и в чем-то даже противоречат текущей работе.

- Для реализации инноваций нужны ее сторонники, непосредственные единомышленники и идеологи инновации. Другими словами, нужна инновационная, творческая среда.

Сторонникам инновации и руководителям школ зачастую не удается преодолеть этот барьер трудностей. Поэтому многие нововведения остаются незавершенными или отторгнутыми от своих первоначальных программ и содержаний.

Четвертый этап, на котором результатом изобретения и реализации инноваций создается информационный продукт: программа оптимизации обучения, технологическая схема учебного процесса, новые формы контроля, новая методика СРС и др. На этом этапе доказывается возможность и целесообразность внедрения идей новшества. Для достижения результатов последнего этапа инноваций от руководителя

требуется большое упорство, усилие по выполнению и соблюдению условий нововведения.

Таким образом, в условиях инновационной деятельности резко возрастает роль руководителя школы, его личностные качества, способности, квалификации и профессиональные умения, которые фактически определяют судьбу инновации и судьбу школы.

Как справедливо отмечается в научных исследованиях, в работе руководителей школы нового типа доминируют методы социальной психологии, эвристического поиска, интуитивного постижения, установления доверия, солидарности и благоприятного морально-психологического климата. Очень часто под влиянием инновационных идей перестраивается весь инструментарий управленческого воздействия, как, например, процедура принятия идей, реализация и анализ результатов инновационного решения и др. При этом важно соблюдение руководителем оптимальной организации труда:

- Ежедневно обдумывайте каждое новое мероприятие по экономии времени сотрудников и своего в соответствии со спецификой работы. Для этого в числе других шагов поручите помощнику-референту, секретарю или специально выделенному сотруднику собирать информацию о всех новинках в этой области, появляющихся в периодической печати.

- Пусть первым вашим занятием в начале работы станет составление точного графика дел и определение приоритета рассматриваемых вопросов.

- Малозначительные, второстепенные вопросы надо накапливать и посвящать им 3-4 часа в неделю.

- Раз в месяц проверяйте исполнительскую дисциплину и степень сознания ответственности вашими подчиненными путем «дотошной» ревизии выполнения одной из важных задач. Любая проверка должна завершаться соответствующими выводами.

- Всегда носите при себе несколько чистых карточек для записи удачных идей, замыслов или важных наблюдений.

- Для решения «узкопрофильных» вопросов привлекайте грамотных в этом деле специалистов.

- Не бойтесь «бумаг» - документов, так как при отсутствии документации невозможно установить порой не только ответственного исполнителя, но и понять суть дела. Количество документов должно быть минимальным, но достаточным для нормальной работы. Не умножайте количества корреспонденции, избавляйтесь от ненужной информации. Периодически делайте «ревизию» бумаг на своем рабочем столе.

- Не работайте в выходные дни. Уделите внимание семье, здоровью и отдыху.

- Решив трудную задачу, наградите себя свободным временем, чтобы «развеемся».

- Не распыляйтесь, а концентрируйте внимание и усилия на одном фундаментальном (для данного момента) вопросе.

- Перелистывайте книги, периодику, ответы, отчеты, доклады, справки, быстро отыскивая главные мысли и выводы.

- Анализируйте свои привычки, недостатки и наклонности, чтобы они не входили в противоречие с интересами дела.

- Используйте «часы заседаний и ожидания» для разрешения мелких вопросов (отправляясь на совещание или прием, захватите собой несколько бумаг с такими вопросами).

- Не теряйте времени на сетования, переживания и терзания по поводу неудач или своих ошибок. Признание ошибок это уже большое победа руководителя.

- Заниженные задания портят даже хороших работников. Поэтому лучше давать задания более сложного характера и со сжатыми строками выполнения, чем с растянутыми, которое приводит к расхолаживанию подчиненных.

- При решении любых вопросов устанавливайте твердые реальные сроки. Требуйте строгого соблюдения сроков и от себя, и от подчиненных. Всякое откладывание на завтра того, что можно и нужно сделать сегодня, - симптом неверного стиля работы [2, с. 77].

- Хорошо организованная работа канцелярии, секретаря, референта, помощника может значительно сократить объем работы, освободить Вас от мелких дел. Посетители составляют о руководителе первое впечатление при встрече с его помощником или секретарем. Поэтому необходимо уделять внимание организации работы секретаря и повышению его квалификации.

- Запомните – **ДЛЯ ВАЖНЫХ ДЕЛ У ВАС ВСЕГДА НАЙДЕТСЯ ДОСТАТОЧНО ВРЕМЕНИ!!!**

Практика работы школ говорит о возникновении особой взаимосвязи между персоналом и логической последовательностью действий коллектива в осуществлении основных функций управления инновациями. При этом, естественно, усиливаются процессуальные и социально-психологические функции менеджмента, такие, как коммуникация, мотивация, делегирование полномочий, межличностные отношения, групповая и коллективная динамика интересов и т.д.

Особые изменения перетерпывает функции, касающиеся методов руководителя при управлении инновационным процессом. Разработка и внедрения новшеств, совершенствование процессов, появление новых учебных и педагогических технологий, новых форм обмена информации и другие требуют от руководителя и персонала школы наличие соответствующей квалификации, интеллектуального уровня и особых профессиональных знаний и умений. Формирующийся новый тип руководителя школы должен отличаться способностью брать на себя

ответственность и принимать неординарные решения, связанные с инновацией. При этом надо помнить и учитывать такой факт, как усиление делегирования полномочий, рост инициативы коллектива, прорыв индивидуальной свободы и компетентности преподавателей, что в определенной степени снижает полномочия руководителя.

При инновационной деятельности значительно видоизменяется состав, структура и содержание управления, больше времени отводится анализу и прогнозу, оценочным методам, моделированию социально-педагогических воздействий на коллектив школы и снижаются возможности применения административных рычагов управления.

Руководитель школы, нацеленный на инновационную деятельность педагогического коллектива, должен обладать такими важнейшими качествами, как организаторские способности, инициативность, целеустремленность, креативность, упорство в достижении целей, обладать чертами лидерства, оперативности, точности и т.д. [3]. Лидерство должно сочетаться с высокой ответственностью, дружелюбием к окружающим, а оперативность и точность – со своевременностью принимаемых решений. В любом случае руководитель не просто лидер – это пример для членов коллектива.

Поэтому, если ВЫ хотите быть лидером, мы предложили бы соблюдать следующие первичные советы:

- Обладайте видением перспективы. Люди идут за теми, кто знает куда идти. Они хотят знать, почему они идут именно туда, а не в другую сторону, и не переносят, когда цель пути постоянно меняется.

- Доверяйте своим подчиненным. Ответственность должна распределяться по всем ступеням служебной лестницы.

- Будьте хладнокровны. Демонстрируйте хладнокровие и в критических ситуациях. Это побуждает окружающих хранить спокойствие, действовать продуманно и уверенно.

- Не бойтесь рисковать. Лидеры побуждают своих подчиненных не только идти на риск, но и открыто признавать свои ошибки, допущенные в поисках нового. Ничто другое не деморализует людей так, как сознание того, что малейшая оплошность может означать для них крах всей карьеры.

- Будьте экспертом в своем деле. Каждый на всех ступенях служебной лестницы должен быть убежден, что лидер знает по меньшей мере столько же, сколько его подчиненные.

- Стимулируйте проявление различных точек зрения. Если вы окружены людьми, которые всегда говорят Вам только «да», это означает, что либо Вы сами, либо они занимают не свое место.

- Лидеры обладают способностью находить элегантные нестандартные решения самых сложных проблем [4].

В совокупности вышеперечисленные качества руководителя школы можно определить как инновационная активность его личности и лидерство. Под инновационной активностью личности будем понимать реализуемую человеком способность преобразования своей внешней и внутренней среды, способность строить свои отношения с окружающим миром и людьми, выбирать независимую жизненную позицию, действовать сугубо индивидуально и т.д. Эти способности личности также могут составлять специфическую активность руководителя как субъекта инновационной деятельности.

Для инновационной активности руководителя традиционными являются: во-первых, творческая активность – эта начальный этап по созданию чего-либо нового и необязательно заканчивающегося созданием этого нового. Инновационная идея сама по себе не является продуктом. Во-вторых, инновационная активность человека, личности всегда избыточна по отношению к наличным условиям окружающей его среды и является независимой, свободной.

Проведенный нами анализ выявил следующие признаки инновационной деятельности (процессов) в школах:

- Обновление содержания и организация учебного процесса.
- Изменение педагогической технологии обучения, контроля и оценки знаний учащихся.
- Использование нестандартных форм, методов и средств обучения.
- Введение новых форм управления, делопроизводства, учета и анализа урока.
- Организация новых форм и критериев оценки и стимулирования педагогической деятельности.
- Создание оптимальных структур и новых приемов организации труда.
- Внедрение компьютерных, информационных и коммуникативных средств управления.
- Разработка новых авторских учебных программ и курсов и т.д.

Анализ текущих нововведений вызван, в первую очередь, образовательными потребностями общества, родителей, студентов и новыми социально-экономическими условиями. Поэтому руководителям школы необходимо адекватно реагировать на изменяющийся заказ общества.

Успех школьной инновации зависит и от того, насколько учтены возможности коллектива как потенциального участника освоения новшества. Возможности участников определяются, прежде всего, их интеллектуальным уровнем, профессиональными и педагогическими навыками, силой их мотивации, степенью заинтересованности во введении новшеств.

Нововведение как процесс, состоящий из ряда этапов, является продуктом коллективного труда. Это означает, что необходимы взаимодействия и заинтересованность в освоении инноваций всех участников на каждом этапе, которые находятся в прямой зависимости от активности руководителя вуза и его умения организовать работу команды. Поэтому ознакомимся с некоторыми заповедями истинного руководителя.

- **УВЕРЕН В СЕБЕ.** Уверенность, которая порождена не зазнайством, а убежденностью в правоте своего дела, умением хорошо выполнить возложенное на весь коллектив задание. Эти качества заражают подчиненных верой в дело и полезности дела.

- **УМЕЕТ ДЕЛЕГИРОВАТЬ ПОЛНОМОЧИЯ.** Большой недостаток для руководителя – посвящать много времени мелочам, которые с наименьшим успехом могут быть выполнены подчиненными. Это приводит к потере чувства ответственности у подчиненных и к задержке решения оперативных вопросов.

- **УМЕЕТ ПООЩРЯТЬ И НАКАЗЫВАТЬ.** Он индивидуально подходит к подчиненному, учитывая его пол, возраст, личные качества.

- **УМЕЕТ ВЫСЛУШАТЬ СОБЕСЕДНИКА.** Он не перебивает подчиненного, не стремится его перекричать, ибо это знак бескультурья.

- **ЦЕНИТ ВРЕМЯ СВОИХ ПОДЧИНЕННЫХ КАК СВОЕ СОБСТВЕННОЕ.** Он никогда не откладывает принятие давно назревшего решения. Он не заставляет подолгу дожидаться людей, вызванных на определенный час, не заставляет принимать участие в заседаниях работников, не имеющих отношения к обсуждаемому вопросу.

- **СТРОГ И ТРЕБОВАТЕЛЕН.** Справедливая, обоснованная строгость, не имеющая ничего общего с грубостью, - это гарантия дисциплины. В коллективе уважают руководителя, знающего дело, умеющего ценить труд работников, а не добренького, не компетентного размазню.

- **ПРИВЕТЛИВ И ВЕЖЛИВ.** Он осознает великое значение улыбки. Горе коллективу, во главе которого стоит невоспитанный и неулыбчатый человек. Микроб грубости заражает людей и воцаряется тяжелейшая атмосфера подозрительности, взаимных обид и склок. Коэффициент полезного действия такого коллектива быстро снижается.

- **ОБЛАДАЕТ ЧУВСТВОМ ЮМОРА.** Он способен в шуточной форме, но обязательно тактично, не обижая сотрудника, указать ему на совершенный промах. Он умеет посмеяться над шуткой в собственный адрес. Все долгожители обладают чувством юмора, умением разрядить напряженную обстановку веселым экспромтом.

- **ЗАМЕЧАЕТ, ИНТЕРЕСУЕТСЯ И ИЗУЧАЕТ ВСЕХ СВОИХ ПОДЧИНЕННЫХ.** Его девиз: «Маленьких людей не существует». Самое интересное в мире – это человек.

Высокая активность руководителя школы на всех этапах разработки и освоения инноваций положительно сказывается на их результатах. Руководитель школы является основным действующим лицом в инновационном процессе, субъектом инновационной деятельности, который является как вдохновителем, катализатором, так и реализатором инновационных преобразований в школе.

Список литературы

1. Бешимов Б.Ж., Син Е.Е., Абдрахманова Р. Зеркало для руководителя. Ош: Билим, 1997. 20 с.
2. Волков И.П. О личном авторитете руководителя // Социальная психология личности / под ред. А.А. Бодалева. Л.: Знание, 1974. С. 77 – 81.
3. Парыгин Д.Б. Руководство и лидерство. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1973. С. 5 – 12.
4. Адлер Ю.П., Липкина В.В. Лидерство как механизм постоянного обеспечения конкурентоспособности // Стандарты и качество. 2000. № 10. С. 14 – 22.

Матикеев Талантбек Курманалиевич, канд. пед. наук, доц., Salus0867@mail.ru, Кыргызстан, Ош, Ошский государственный университет,

Кудуев Алтынбек Жалилбекович, канд. техн. наук, доц. altynbek_kuduev@mail.ru, Кыргызстан, Ош, Ошский государственный университет,

Шербаева Зубайда Эрмаматовна, канд. геогр. наук, доц. Salus0867@mail.ru, Кыргызстан, Ош, Ошский государственный университет

QUESTIONS ABOUT THE PERSONALITY OF THE SCHOOL HEADMASTER ON THE TERMS OF THE MODERN INNOVATIVE EDUCATIONAL SYSTEM

T.K. Matikeev, A.J. Kuduev, Z.E. Sherbaeva

In this article, about the personality of the head of the school in the conditions of a modern innovative educational system questions are considered. The innovative development of the school gives new requirements to the content, organization of the educational process, forms and methods of management activity. It requires a special type of manager, who is aimed at updating all processes and elements of the educational system.

Key words: multi-structure of the society, management activity, innovative technologies in management, innovations, a barrier of difficulties, tools of administrative impact.

Matikeev Talantbek Kurmanalievich, candidate of pedagogical sciences, docent, Salus0867@mail.ru, Kyrgyzstan, Osh, Osh State University,

Kuduev Altynbek Jalilbekovich, candidate of technical sciences, docent, altynbek_kuduev@mail.ru, Kyrgyzstan, Osh, Osh State University,

*Sherbaeva Zavaida Ermamatovna, candidate of geographical sciences, docent,
Salus0867@mail.ru, Kyrgyzstan, Osh, Osh State University.*

УДК: 355.235.11 (575.2)

КУЛЬТУРА МЕНЕДЖМЕНТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ

Т.К. Матикеев, З.Э. Шербаева

Рассматриваются основные аспекты управленческой культуры в менеджменте современной школы и педагогического коллектива, раскрываются пути развития форм и методов управления школы на основе новых инновационных технологий. Управленческая культура является специфическим проявлением общей культуры в условиях педагогического процесса.

Ключевые слова: управленческая культура, менеджмент школы, комплексный подход, эмпирический опыт, человекотворчество, социальная сфера индивида, взаимообусловленные компоненты, вариативное толкование.

Для раскрытия проблемы развития управленческой культуры будущего специалиста-педагога необходимо понимание сущности категории «управленческой культуры», осмысление этого качества у учителей школ. Формирование управленческой культуры требует комплексного подхода к ее исследованию и раскрытию данных философских, психологических и педагогических наук, позволяющих более глубоко понять и обогатить эмпирический опыт учителей школ и вузовской практики.

В настоящее время категория «управленческая культура» все чаще звучит в научно-практическом контексте. На фоне вариативного толкования этого словосочетания мы рассматриваем управленческо-педагогическую культуру как целостный феномен, который не может быть описан через простую сумму составляющих. Мы считаем, что это особое качество и состояние человека, профессиональным занятием которого является педагогическое управление в широком понимании как специфическая область работы с человеком. Поэтому ведущими категориями являются понятия: «культура», «педагогическая культура», «управление», «педагогический менеджмент», «управленческая культура».

Изучение этих понятий в научной литературе показало разное их толкование. Одним из самых спорных моментов в понимании культуры является ее определение. Сейчас существует несколько десятков определений культуры, причем среди них есть и такие, которые противоречат друг другу.

Философы рассматривают культуру как деятельность людей по воспроизведению и обновлению социального бытия, а также включаемые в эту деятельность ее продукты и результаты [1]. Если на ранних этапах развития человеческого общества главной формой была традиция, которая обеспечивала сохранение социальной организации, то затем все более значимой становится инновация, а в последнее десятилетие – взаимодействие различных традиций и различных инноваций.

Культурология не только изучает результаты культурной деятельности, но и решает более глубокую задачу – усвоение духа культуры (менталитета, культурной парадигмы, традиции и т.д.) В культуре обнаруживается второй – коммуникативный слой культуры, это уровень общения, институты образования [3].

Таким образом, феномен культуры сложен, и на данном этапе его изучения правомерно множество подходов и интерпретаций, описывающих его в различных аспектах. По нашему мнению, важное значение имеют следующие положения:

- культура - это определенный уровень организации жизнедеятельности людей, выраженный в продуктах материального и духовного творчества, в характере овладения приемами и методами труда, интеллектуальной деятельности, собственного физического и духовного развития;

- культура - это не самостоятельная социальная сфера индивида, а сквозная характеристика всей социальной системы общества, поэтому в любом общественном явлении существует ее социологический культурный аспект;

- культура имеет ярко выраженный сущностный признак отдельного и каждого человека, группы людей, социальных, профессиональных и национальных общностей, всего общества в целом;

- сущность культуры проявляется прежде всего в деятельности, а не только в совокупности достижений и ценностей, накопленных человечеством в процессе исторического развития; культурный потенциал личности представляет собой сочетание ряда элементов-физический, умственный, нравственный, эстетический, правовой, политический, профессиональный, поведенческий и др. В каждом из элементов культуры выделяют четыре функциональных качества: знание, чувство или отношение, мотивация выбора, интерес и действие;

- основная социальная функция культуры – это человекотворчество, т.е. личность как абсолютный объектный и субъектный предмет культуры.

Все это развивается у личности в процессе образования, в процессе освоения профессиональной и трудовой культуры.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес ученых к исследованию педагогической культуры. Но в научной литературе мы не обнаружили единства в толковании данных понятий. Одни авторы

используют термин «профессиональная культура» при рассмотрении механизма социализации личности, другие – противопоставляют его понятию «общая культура», третьи, наоборот, – видят в нем часть общей культуры личности.

Поскольку педагогическая профессия создана обществом для обеспечения потребности в целенаправленной прямой передаче социального опыта за счет локализации ее в определенном виде профессиональной деятельности, «педагогическая культура» есть определенная характеристика культуры педагогической деятельности и представляет собой, с одной стороны, подсистему и особый вид культуры, а с другой – элемент, который присутствует в каждом из ее видов [2]. Кроме того, педагогическая культура неразрывно объединяет в себе элементы культуры материальной (обучение способам деятельности) и культуры духовной (формирование духовного мира). Ряд авторов – В. Винаградов, А. Синюк и др. – считают профессиональную культуру своеобразным интегральным выражением таких элементов культуры, как физическая культура, духовная культура, культура разумной деятельности.

Рассматривая педагогическую культуру как неотъемлемую часть общей культуры личности, Т.В. Иванов считает, что данное понятие есть интегративное качество личности педагога (высокая методологическая и методическая культура, готовность к творческой деятельности и др.); культурологический опыт (наличие знаний о культуре, способность к общению с ней и в ней, ее воспроизводству); новое педагогическое мышление (способность к культурно-обусловленному суждению, познанию и переживанию культуры).

В соответствии с термином «педагогический менеджмент» используется понятие «управленческая культура», хотя к его определению нет однозначного подхода. Так, В.А. Сластенин указывает: «управленческая культура» представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой. Н.М. Таланчук рассматривает управленческую культуру как мастерство, как «меру совершенства деятельности руководителя по реализации объективных управленческих функций при решении конкретных задач управления воспитательным процессом». Понятие «управленческая культура» близка к понятию «культура управления». Однако они не тождественны. Первое характеризует профессионально-личностные качества специалиста, второе – его деятельность. Управленческая культура является важнейшей предпосылкой культуры управления, хотя следует признать, что такое деление относительно.

Как специфически профессиональное явление, управленческо-педагогическая культура представляет собой определенную степень

овладения специалистом управленческим опытом человечества, степень его совершенства в управленческой деятельности, достигнутый уровень развития его личности именно как руководителя, его стремление к непрерывному совершенствованию своей деятельности [2]. В ней выражается отношение специалиста к своей деятельности, понимание ее сути, своей роли и своего места в управлении педагогическим процессом в учреждении, характер управленческой подготовки, стиль управленческой деятельности, общения, поведения, отношение к самосовершенствованию.

Управленческая культура, таким образом, представляет собой синтез психолого-педагогических убеждений и мастерства, общего развития и управленческо-педагогических качеств, управленческой этики и системы многогранных отношений, стиля деятельности и поведения [3]. Объединяя эти взаимообусловленные компоненты личности, управленческая культура обогащает и развивает каждый из них до уровня высшего порядка. Управленческая культура возникает и развивается в процессе управленческо-педагогической деятельности как необходимого условия ее осуществления.

Профессиональная деятельность влияет на развитие педагога, предъявляя ряд особых требований как к его личностным, так и к профессионально значимым качествам, поэтому выделим специфику управления деятельностью в школе [3]:

- общеобразовательное учреждение требует сегодня иного подхода к управлению, учитель сегодня работает с информационно и социально продвинутой категорией детей;

- одной из важнейших характеристик управленческой деятельности педагога школы является ее напряженность. Отмечено, что большая часть рабочего времени (63,8 %) протекает в обстановке разноплановых учебно-воспитательных ситуаций общения с учащимися, родителями и коллегами по работе и другими участниками педагогического процесса. Как итог у многих педагогов и руководителей (45 %) чувствуется разбитость, подавленность, чрезмерная усталость, желание уснуть;

- творческий характер управленческо-педагогической деятельности обуславливается тем, что учитель сам создает среду своей деятельности, организуя ученический коллектив и руководя учебным процессом и развитием детей. При этом деятельность учителя находится в постоянном изменении и развитии, причем это касается и постоянного обновления содержания образования, и появления новых идей и методов педагогического управления, и совершенствования разнообразных форм управления;

- педагогическое управление является «местом деятельности», т.е. деятельностью по организации деятельности других, а именно учителей и детей. Деятельность руководителя школы как бы надстраивается над

деятельностью педагогов и учащихся. Цели также реализуются через организацию деятельности педагогов, детей.

Следующей особенностью управленческой деятельности является выполнение разнообразных функций, которые должен осуществлять менеджер.

Специалистами подсчитаю, что в течение дня руководитель осуществляет около двухсот управленческих функций, т.е. специализированных видов управленческой деятельности, отличающихся однородностью содержания выполняемых работ (операций) и их целевой направленностью. Это и управление учебным процессом, социальным развитием коллектива, управление трудовой и технической безопасностью, управление общим делопроизводством, управление кадрами, управление материально-техническим снабжением, управление текущим ремонтом, организация и совершенствование управления, планируемое управление производством и др. [1]. В отечественной теории управления выделяют четыре основные функции, включающие в себя конкретные функции управления. Основные функции управления педагогической системой определены как планирование, организация, регулирование и контроль. Они имеют две общие характеристики: принятие решений и коммуникация.

Управленческая культура, таким образом, является специфическим проявлением общей культуры в условиях педагогического процесса. Но не следует полагать, что каждый специалист, достигший высокого уровня общей культуры, обладает и управленческо-педагогической культурой, так как она имеет свои аспекты и черты. Сущность управленческой культуры состоит в органическом единстве и переплетении тех качеств, к которым относится управленческое сознание с его общественно-историческими, психологическими и политическими элементами, и практических характеристик, к которым относятся все разновидности управленческой деятельности.

Список литературы

1. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая школа, 1996. 52 с.
2. Левин М.М. Технология профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 272 с.
3. Слостенин В.А. Формирование личности учителя как предмет социально-педагогического исследования // Вопр. высш. пед. образования. Томск, 1971.

Матикеев Талантбек Курманалиевич, канд. пед. наук, доц., Salus0867@mail.ru, Кыргызстан, Ош, Ошский государственный университет,

Шербаева Зубайда Эрматовна, канд. геогр. наук, доц. Salus0867@mail.ru, Кыргызстан, Ош, Ошский государственный университет

SOME ASPECTS OF MANAGEMENT CULTURE IN SCHOOL MANAGEMENT

T.K. Matikeev, Z.E. Sherbaeva

This article is about main aspects of management culture in the management of the modern school and teaching staff, the developing forms and methods of school management based on new innovative technologies. Management culture is a specific manifestation of a common culture in the conditions of the pedagogical process.

Key words: management culture, school management, integrated approach, empirical experience, human creativity, social sphere of the individual, mutually conditioned components, variable interpretation.

Matikeev Talantbek Kurmanalievich, candidate of pedagogical sciences, docent, Salus0867@mail.ru, Kyrgyzstan, Osh, Osh State University,

Sherbaeva Zavaida Ermamatovna, candidate of geographical sciences, docent, Salus0867@mail.ru, Kyrgyzstan, Osh, Osh State University.

УДК 378.147.88

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Г.В. Молоткова

Рассматривается проблема содержания иноязычного образования в неязыковом вузе. Предлагается подход к обновлению содержания образования, основанный на специфике предмета «иностранный язык».

Ключевые слова: содержание иноязычного образования, профессиональная направленность, иноязычная компетенция, специфика иностранного языка как учебного предмета.

Подготовка инженерных кадров является приоритетной задачей в настоящее время. «В современной России расширяются права предприятий на новые формы сотрудничества – прямые связи с зарубежными партнерами. Предоставлено право непосредственного осуществления экспортно-импортных операций, право на проведение совместных научно-исследовательских и экспериментальных работ, создание для этих целей совместных коллективов ученых и специалистов, обмен научно-

технической документацией и оказание содействия в обучении кадров. Решение этих задач требует от предприятий иметь в своем распоряжении высококвалифицированных специалистов, умеющих не только читать специальную литературу, но и общаться на иностранном языке» [1].

Проблема совершенствования обучения профессиональному иностранному языку находит отражение в многочисленных трудах российских и зарубежных авторов. На решение данной проблемы направлены усилия по оптимизации учебного процесса на основе принципов компетентностного, деятельностного и коммуникативного подходов. Разрабатываются эффективные модели обучения, основанные на системных исследованиях.

Однако, несмотря на то внимание, которое уделяется реформированию процесса обучения, учебные заведения общего и высшего профессионального образования продолжают предлагать молодым людям устаревший материал, не обеспечивающий должного уровня профессионализма выпускников. Основными причинами, определяющими недостаточное качество обучения иностранному языку с учетом профессиональной специфики в неязыковом вузе, являются не только небольшое количество часов, выделенных на изучение иностранного языка, низкий уровень языкового образования в средней школе, но и неразработанность методики обучения иностранному языку в интегративной связи с профессиональной подготовкой.

Это противоречие заставляет отказаться от привычного содержания образования, приёмов, способов и методов обучения. Педагогическая наука определяет содержание образования целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания, в условиях применения ИКТ, компетентностного и профессионально-ориентированного подходов к процессу обучения иностранному языку изменились цели и задачи образования, что закономерно влечет за собой изменение содержания.

Простая трансляция знаний от преподавателя студенту уступает место формированию личности, способной самостоятельно осваивать и обрабатывать новую информацию. Происходит обучение, прежде всего, не конкретным знаниям, а способам быстрого и эффективного усвоения знаний.

Поэтому, в настоящее время, как показывает анализ федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, вузы отказываются от жесткого перечня дисциплин и направления их содержания и ориентируются на формирование модели бакалавра или магистра, обладающего набором требуемых компетенций. Вопросы, связанные с разработкой основной образовательной программы, учебного плана, касающиеся перечня дисциплин, их содержательного наполнения, а

также форм проведения занятий, обеспечивающих получение предусмотренных компетенций, решаются теперь самим образовательным учреждением.

Таким образом, в области иноязычного образования для студентов инженерных специальностей вуза существует ряд нерешенных проблем. Специалист должен владеть языками на уровне, позволяющем ему активно и свободно использовать его в сфере профессиональной деятельности, в действительности этого, как правило, не происходит. Следовательно, вопрос обновления содержания иноязычного образования для студентов инженерных специальностей по-прежнему актуален.

В традиционной педагогике под содержанием образования понимается педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся. Однако предметная область «иностранный язык» требует особого подхода.

Мы солидарны с Е.И. Пассовым, который рассматривает иностранный язык не как «учебный предмет», а как «образовательную дисциплину», полагая при этом, что в иноязычном образовании органично сочетаются четыре аспекта: познавательный (познание иностранной культуры и языка как ее компонента), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание нравственных качеств личности) и учебный (овладение умениями говорить, читать, писать, слушать на иностранном языке) [3].

В отличие от большинства учебных дисциплин, включенных в перечень обязательных в процессе подготовки специалистов в различных областях, иностранный язык как учебный предмет не подразумевает усвоение определенных понятий, законов, явлений, то есть научное знание языка. Подтверждает данный тезис мнение М.Н.Вятютнева: «Было бы ошибочно полагать, что между теорией языка, его описанием и практическими целями обучения нет различия. Поэтому нельзя ставить отбор и последовательность введения языкового материала в зависимость от научного описания современного литературного языка и данных, получаемых в результате сравнения двух языков» [2].

Великий русский ученый В.Л. Щерба считал, что специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в обучении учащихся «некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления» [5].

При этом темы и проблемы для обсуждения берутся из других областей знаний: литературы, искусства, истории, географии, также привлекается языковой материал профессиональной направленности. То есть, обучая иностранному языку, мы не только даем возможность овладеть различными аспектами языка, такими, как лексика, грамматика,

фонетика, и развивать умения и навыки в четырех видах речевой деятельности: чтении, письме, говорении, аудировании, но и помогаем в освоении других предметов, обучая специальным знаниям.

Целью иностранного языка как учебной дисциплины является выполнение социального заказа общества на специалиста, владеющего иностранным языком для собственного личностного развития, участия в межкультурном общении, решения социальных и профессиональных задач.

Потому в настоящее время будущий специалист не может исключить связь своей профессиональной деятельности с реальным выходом на иную культуру и её представителей: он должен не просто знать язык, а уметь использовать его в реальной коммуникации для достижения профессиональных целей и повышения своего мастерства как специалиста.

Таким образом, изучая дисциплину «Иностранный язык», студенты неязыковых вузов овладевают не только общекультурными компетенциями, но и косвенно профессиональными.

Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится выпускник, определяют содержание его основной образовательной программы, разрабатываемой высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей.

Когда мы говорим о компетентности как об общем интегрированном качестве специалиста нецелесообразно вычленять процесс преподавания иностранного языка из общего учебно-воспитательного процесса вуза, тем более, что современные подходы к организации учебного процесса требуют развития межпредметных связей, информатизации, приобретения профессиональных знаний в течение жизни. По мнению ряда исследователей, актуальной является задача интеграции иностранного языка со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы, способного осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами. Развитие всех языковых навыков (чтение, говорение, письмо и аудирование) приобретает на фоне межпредметных связей профессионально-ориентированный характер.

Использование иностранного языка специалистом технических направлений подготовки может быть нацелено на решение самых разнообразных профессиональных задач в разнообразных ситуациях

профессионального общения. К примеру, профессиональное обучение у иностранных специалистов; работа в инофирмах; участие в международных проектах; взаимодействие с иностранными партнерами по различным производственным вопросам; оперативное решение производственных задач, требующих привлечения иностранного языка; обмен профессиональными знаниями и профессиональным опытом с иностранными коллегами; получение актуальных знаний из иноязычных источников (печатных или электронных); составление отчетных и маркетинговых материалов; устная презентация продукта или услуги и многое другое (по Л.О.Поляковой).

Очевидно, что обучение профессиональному иностранному языку с позиций компетентностно-деятельностного подхода необходимо осуществлять через определенные виды деятельности, что немислимо без консультации со специалистами профилирующих и выпускающих кафедр.

Только системный подход к решению проблемы содержания иноязычного образования позволит разработать эффективный курс обучения профессиональному иностранному языку.[4] Такой подход поможет разрешить противоречие между высокими требованиями к профессиональной иноязычной компетенции будущего инженера, заложенными в современные образовательные стандарты и реальным низким уровнем владения иностранным языком выпускниками вузов.

Подводя итоги, мы считаем целесообразным акцентировать внимание на том, что предлагаемый нами подход к определению учебно-методической составляющей содержания иноязычного образования при подготовке инженерных кадров к профессиональной деятельности характеризуется следующими положениями:

1) соответствием содержания иноязычного образования при подготовке инженерных кадров к профессиональной деятельности международным требованиям и стандартам;

2) профессиональной направленностью;

3) интеграцией с дисциплинами информационного и профессионального циклов.

Обеспечение интегративных связей языковой подготовки с профессиональной, формирование коммуникативной компетентности в контексте будущей профессиональной деятельности позволяет повысить уровень мотивации, создает условия для реальной коммуникации в профессиональной сфере.

Список литературы

1. Волынкина Н.В. Формирование творческой личности на основе теории решения изобретательских задач как проблема содержания иноязычного образования в вузе // Вестник ТГПУ. Вып. 7 (70). Сер. «Педагогика». 2007. С. 87-91
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.
3. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000. 170 с.
4. Семенова Г.В. Внеаудиторное чтение как один из видов самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2015. № 4. С. 92-98.
5. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общ. вопросы методики/ под ред. И. В. Рахманова. Изд. 2-е. М.: Высш. шк., 1974. 112 с.

Молоткова Галина Васильевна, доц., кафедры иностранных языков, molotkova.galina@bk.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет.

POSSIBLE APPROACH TO DETERMINING THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPONENT OF THE CONTENT OF THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT ENGINEERING PERSONNEL TEACHING FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

G.V. Molotkova

The article deals with the problem of the content of foreign language education in a non-linguistic University. The approach to updating the content of education is based on the specifics of the subject «foreign language».

Key words: the contents of foreign language education, professional orientation, foreign language competence, the specifics of a foreign language as an academic on the subject.

Molotkova Galina Vasilyevna, associate professor at foreign languages department, molotkova.galina@bk.ru, Russia, Tula, Tula State University.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Т.С. Мороз, Е.Б. Карпов

Рассматривается обучение студента в высшем учебном заведении, которое является сложным процессом взаимодействия с окружающей средой и освоения новых знаний, что сопровождается тревожностью, выбор студентом правильного направления мотивации, который влечет за собой и успешность всего процесса обучения.

Ключевые слова: успешность, успеваемость, мотивация, тревожность.

В современном динамичном и постоянно меняющемся мире возникает необходимость переосмысления образовательных целей в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений, навыков к формированию личности обучающегося как будущего активного деятеля. При этом образование личности заключается, прежде всего, в развитии ее потребностей и мотивов. По мнению ведущих психологов (И.В. Дубровина, А.К. Дусавицкий, М.В. Матюхина, и др.), специальное целенаправленное управление мотивацией как важнейшей характеристикой личности в настоящее время не менее важно, чем управление умственным развитием и усвоением знаний [5].

Особую актуальность данная проблема приобретает в юношеском возрасте, так как, во-первых, именно в этот период происходит самоопределение, то есть куда идти работать, а во-вторых, как показывает психолого-педагогическая практика, в данном возрасте наблюдается снижение учебной мотивации. Основной целью данной работы явилось выявление эмоциональных состояний у студентов с различным типом направленности мотивации. Объект исследования – эмоционально-волевая сфера личности. Предмет исследования – эмоциональные состояния студентов с различным типом направленности мотивации. Основная гипотеза: при преобладании учебно-познавательной мотивации у студентов ориентированных на знание и профессию, уровень тревожности выше, чем у студентов, ориентированных на получение диплома.

Для решения поставленных задач мы использовали метод анализа психолого-педагогической литературы, метод тестирования, метод математической обработки данных. В ходе исследования нами были использованы следующие методики: Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч. Д. Спилбергер, адаптация Андреевой) [1, с. 75]; Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (TSI) [3, с.342]; Методика диагностики направленности учебной мотивации [2, с. 42];

Мотивация учебной деятельности студентов [19, с. 43]; Мотивация обучения в вузе Т. Ильиной [4, с. 433].

Участниками нашего исследования стали студенты ЧОО ВО-Ассоциация «Тульский Университет (ТИЭИ)». Выборка студентов представлена 50 участниками, первого и третьего курсов, направлений подготовки психологии, бухгалтерского учета и экономической направленности в возрасте 17-21 года. Ведущий тип мотивации в учебной деятельности – широко-социальная мотивация /46 человек – 92 %/. Это показывает некоторое преобладание у студентов собственного самосознания, основанном на чувстве ответственности и долга перед учебной деятельностью. Также можно сказать, что по методике «Диагностика направленности учебной деятельности» у большинства преобладает внешняя направленность. Для студентов важно проявить себя прежде всего в общении с различными группами людей, а не в том, какие оценки получают и как отвечают на занятиях.

Для доказательства нашей основной гипотезы о том, что при преобладании учебно-познавательной мотивации у студентов ориентированной на знание и профессию, уровень тревожности выше, чем у студентов, ориентированных на получение диплома. Мы поделили всю выборку на подгруппы. Основание для этого мы взяли из результатов по методике "Мотивация обучения в вузе". В итоге мы получили 2 подгруппы:

1) студенты, ориентированные на получение знаний и профессии, – 31 человек;

2) студенты, ориентированные на получение диплома, - 19 человек.

Затем в данных подгруппах мы посмотрели проявление эмоциональных состояний и интеллектуальных особенностей. Опишем результаты в каждой подгруппе. Методика исследования тревожности Спилбергера, в адаптации Андреевой позволяет определять личностную и ситуативную виды тревоги. Из результатов методики исследования тревожности Спилбергера в адаптации Андреевой мы видим, что у подгруппы с преобладанием мотива получения диплома ситуативная тревожность (18,89) ниже, чем личностная (19,63). Это может говорить о том, что у этих студентов отличается низкая значимость учебной деятельности и в жизни они испытывают больше трудностей, которые для них важнее, чем учеба. Также можно отметить такую же тенденцию по шкале «Познавательная активность». Но относительно этих показателей значения шкалы «Негативные переживания» имеет обратную тенденцию. То есть негативные переживания на уроке (16,73) выше, чем вне учебной ситуации (15,36). По этим показателям можно заключить, что у этих студентов возможно низкое желание учиться, следовательно, они меньше переживают по поводу их обучения и меньше проявляют активность на занятиях.

В отличие от подгруппы с преобладанием мотива получить диплом, подгруппа с направленностью на приобретение знаний и профессии обладает низким показателем негативных переживаний, которые в ситуации обучения ниже (14,22), чем во вне учебной деятельности (17,16).

Познавательная активность у этой группы студентов в момент обучения выше (28,7), чем вне учебы (25,9), поэтому они больше переживают за свое положение как студента (22,87). У этих респондентов в жизни наблюдается снижение тревоги (19,74). Это может говорить о том, что учебная деятельность для этой группы имеет значение. Они проявляют в связи с ней большую активность, а также больше переживают в случае трудностей.

Анализируя результаты теста интеллекта Р. Амтхауэра, мы выявили, что у подгруппы с преобладанием мотива приобретения знаний и профессии развитие интеллекта немного выше (99,41), чем в подгруппы, которые стремятся получить диплом (98,68). Можно отметить, что самой развитой операцией у респондентов с мотивом получения диплома является исключение слова (12,78). На втором месте по выраженности стоит шкала «Числовые ряды». Такие шкалы, как «Арифметические задачи» (11,73), «Пространственное воображение» (11,42), «Аналогии» (11,21), «Пространственное обобщение» (10,84) и «Обобщение» (10,52), занимают среднее значение. Предпоследней по развитости операцией является дополнение предложений. Самым низким значением обладает шкала «Память» (7,31).

Из этого может следовать, то что у этих испытуемых ярко выражена аналитико-синтетическая способность мышления, как по отношению к словам, так и к числам. Данные позволяют судить о способности испытуемых выделять общие признаки и свойства предметов или понятий, их умение сравнивать, переходить от наглядно-действенных форм сравнения к сравнению отвлеченному. А низкие показатели при запоминании слов могут говорить о низком развитии вербальной кратковременной памяти, которая сказывается на процесс запоминания и воспроизведения информации.

В отличие от подгруппы с преобладанием мотивации получение диплома, у респондентов с преобладанием получения знаний и профессии самым высоким значением является решение арифметических задач (12,61), а самым низким так же, как и у второй подгруппы является память (8,16). Срединное значение занимают такие шкалы, как «Исключение слова» (12,31), «Числовые ряды» (12), «Обобщение» (11,61), «Аналогии» (10,83), «Пространственное воображение» (10,83), «Дополнение предложений» (10,7), «Пространственное обобщение» (10,29).

Исходя из вышеизложенных результатов можно сделать вывод о том, что в подгруппе студентов с мотивацией обучения «Получение знаний и профессии» наиболее развитыми являются такие операции, как

«Математическое обобщение», «Логическое умозаключение» и «Обобщение», которые не только делают успешным овладение математической информацией, но и любой другой. На последнем месте по развитию стоит память, следовательно, низкий объем вербальной кратковременной памяти, но с некоторым улучшением по сравнению с подгруппой получение диплома.

Таким образом, можно сказать о том, что та группа респондентов, которая стремится получить диплом, ведет себя в учебе более спокойно и меньше переживают из-за неудач в ней, то есть их ситуативная тревога ниже. Мы увидели, что у этих студентов по операциям, которые требуют тренировки (память, обобщение, арифметические задачи) результаты ниже, чем у студентов, ориентированных на получение знаний, то есть они меньше включены в учебную деятельность и показывают меньшую положительную результативность

Таким образом, гипотеза, о том, что при преобладании учебно-познавательной мотивации у студентов ориентированных на знание и профессию уровень тревожности выше, чем у студентов, ориентированных на получение диплома подтвердилась, поставленные задачи решены, цель достигнута.

Список литературы

1. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития/ Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб.: Изд-во Речь, 2012. 176 с.
2. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2011. №2. С. 42 – 45.
3. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности: учеб.пособие. СПб., 2010. 512с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб.пособие / Е. П. Ильин. СПб.: Питер, 2010. 509 с.
5. Мороз Т.С., Кучина Т.И. Психологические особенности, влияющие на академическую успешность обучения студентов в вузе / Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2017. Вып. 4. С. 75-81

Мороз Татьяна Сергеевна, канд. психол. наук, доц, зав.кафедрой психологии и педагогики, tat.moroz2009@yandex.ru, Россия, Тула, Частная образовательная организация высшего образования - Ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)»

Карпов Евгений Борисович, д-р психол. наук, проф. кафедры психологии и педагогики, tat.moroz2009@yandex.ru, Россия, Тула, Частная образовательная организация высшего образования - Ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)»

*PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF EMOTIONAL ATTITUDE TO STUDENTS WITH
DIFFERENT LEVEL OF TRAINING OF EDUCATIONAL MOTIVATION*

T.S. Moroz, E.B. Karpov

Abstract of the article. Studying a student in a higher educational institution is a complex process of interacting with the environment and learning new knowledge, which is accompanied by anxiety. Choosing the right direction for the student motivation entails the success of the entire learning process. What kind of motivation is educational, cognitive, knowledge-oriented, or diploma-oriented, have a positive impact on the success of learning and is to be determined in this study.

Key words: success, academic achievement, motivation, anxiety.

Moroz Tatyana Sergeevna, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the Department of psychology and pedagogy, tat.moroz2009@yandex.ru, Russia, Tula, Private educational organization of higher education - Association «Tula University (TEI)»,

Karpov Evgeniy Borisovich, doctor of psychological sciences, professor, Department of psychology and pedagogy, tat.moroz2009@yandex.ru, Russia, Tula, Private educational organization of higher education - Association «Tula University (TEI)»

УДК 378.5

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л.Н. Пронина

Предлагаются рекомендации по разработке и содержанию локальных нормативных актов образовательной организации по вопросам предупреждения и противодействия коррупции.

Ключевые слова: антикоррупционная политика, кодекс этики и служебного поведения, антикоррупционные стандарты поведения работников.

Частью 1 статьи 13.3 Федерального закона «О противодействии коррупции» установлена обязанность организаций разрабатывать и принимать меры по предупреждению коррупции. Образовательная организация (далее – ОО) при осуществлении в своей деятельности антикоррупционной политики опирается на российское законодательство в сфере предупреждения и противодействия коррупции, а также на локальные нормативные акты, разработанные в ОО в соответствии с ним и имеющимися компетенциями, что позволит обеспечить обязательность их выполнения всеми работниками организации.

К таким внутренним нормативным документам можно отнести:

- кодекс этики и служебного поведения работников;
- положение или декларация о конфликте интересов;

- правила обмена деловыми подарками и знаками делового гостеприимства и др.

Сведения о реализуемой в ОО деятельности по предупреждению коррупции рекомендуется закрепить в едином документе, например, с одноименным названием - «Антикоррупционная политика (наименование образовательной организации)».

Содержание антикоррупционной политики конкретной ОО определяется спецификой этой организации и особенностями условий, в которых она функционирует. Рекомендуется отразить в антикоррупционной политике следующие вопросы:

- цели и задачи внедрения антикоррупционной политики;
- используемые понятия и определения;
- основные принципы антикоррупционной деятельности ОО;
- область применения политики и круг лиц, попадающих под ее действие;
- определение должностных лиц организации, ответственных за реализацию антикоррупционной политики;
- определение и закрепление обязанностей работников ОО, связанных с предупреждением и противодействием коррупции;
- установление перечня реализуемых организацией антикоррупционных мероприятий, стандартов и процедур и порядок их выполнения (применения);
- ответственность сотрудников за несоблюдение требований антикоррупционной политики;
- порядок пересмотра и внесения изменений в антикоррупционную политику ОО [1].

Основным кругом лиц, попадающих под действие политики, являются работники ОО, находящиеся с ней в трудовых отношениях, вне зависимости от занимаемой должности и выполняемых функций. Однако политика может закреплять случаи и условия, при которых ее действие распространяется и на других лиц, например, физических и юридических лиц, с которыми организация вступает в иные договорные отношения. При этом необходимо учитывать, что эти случаи, условия и обязательства также должны быть закреплены в заключаемых договорах.

Обязанности работников ОО в связи с предупреждением и противодействием коррупции могут быть общими для всех сотрудников или специальными, то есть устанавливаться для отдельных категорий работников.

Примерами общих обязанностей работников в связи с предупреждением и противодействием коррупции могут быть следующие:

- воздерживаться от совершения и (или) участия в совершении коррупционных правонарушений в интересах или от имени ОО;

- воздерживаться от поведения, которое может быть истолковано окружающими как готовность совершить или участвовать в совершении коррупционного правонарушения в интересах или от имени организации;
- незамедлительно информировать непосредственного руководителя /лицо, ответственное за реализацию антикоррупционной политики/, руководство ОО о случаях склонения работника к совершению коррупционных правонарушений;
- сообщить непосредственному начальнику или иному ответственному лицу о возможности возникновения либо возникшем у работника конфликте интересов.

Утвержденный документ по антикоррупционной политике в ОО доводится до сведения всех работников. Рекомендуется организовать ознакомление с политикой работников, принимаемых на работу в ОО, под роспись. Также следует обеспечить возможность беспрепятственного доступа работников к тексту политики, например, разместить его на информационном стенде, на сайте ОО. Полезно также предусмотреть «переходный период» с момента принятия антикоррупционной политики и до начала ее действия, в течение которого провести обучение работников организации внедряемым стандартам поведения, правилам и процедурам.

Утвержденная политика подлежит непосредственной реализации и применению в деятельности ОО. Руководитель ОО, с одной стороны, должен демонстрировать личный пример соблюдения антикоррупционных стандартов поведения, а с другой стороны, выступать гарантом выполнения в организации антикоррупционных правил и процедур.

В документ по антикоррупционной политике ОО рекомендуется включить перечень конкретных мероприятий, которые организация планирует реализовать в целях предупреждения и противодействия коррупции. Набор таких мероприятий может варьироваться и зависит от конкретных потребностей и возможностей ОО. Примерный перечень антикоррупционных мероприятий, которые могут быть реализованы в ОО, может включать совокупность направлений и соответствующих им мероприятий.

В первую очередь, это нормативное обеспечение, закрепление стандартов поведения и декларация намерений, включающие в себя:

- разработку и принятие кодекса этики и служебного поведения работников ОО;
- разработку и внедрение положения о конфликте интересов, декларации о конфликте интересов;
- разработку и принятие правил, регламентирующих вопросы обмена деловыми подарками и знаками делового гостеприимства;
- введение в договоры, связанные с хозяйственной деятельностью ОО, стандартной антикоррупционной оговорки;

- введение антикоррупционных положений в трудовые договоры работников.

Основным направлением деятельности является разработка и введение следующих антикоррупционных процедур:

- информирование работниками работодателя о случаях склонения их к совершению коррупционных нарушений и порядка рассмотрения таких сообщений, включая создание доступных каналов передачи обозначенной информации (механизмов «обратной связи», телефона доверия);

- информирование работодателя о ставшей известной работнику информации о случаях совершения коррупционных правонарушений другими работниками или иными лицами и порядка рассмотрения таких сообщений, включая создание доступных каналов передачи обозначенной информации (механизмов «обратной связи», телефона доверия и т. п.);

- информирование работниками работодателя о возникновении конфликта интересов и порядка урегулирования выявленного конфликта интересов;

- защита работников, сообщивших о коррупционных правонарушениях в деятельности ОО, от формальных и неформальных санкций;

- периодическая оценка коррупционных рисков в целях выявления сфер деятельности ОО, наиболее подверженных таким рискам, и разработка соответствующих антикоррупционных мер.

В целях обеспечения эффективного исполнения возложенных на работников обязанностей необходимо четко регламентировать процедуры их соблюдения. Так, в частности, порядок уведомления работодателя о случаях склонения работника к совершению коррупционных правонарушений или о ставшей известной работнику информации о случаях совершения коррупционных правонарушений следует закрепить в локальном нормативном акте организации. В данном документе необходимо предусмотреть каналы и формы представления уведомлений, порядок их регистрации и сроки рассмотрения, а также меры, направленные на обеспечение конфиденциальности полученных сведений и защиты лиц, сообщивших о коррупционных правонарушениях. В качестве методического материала при подготовке локального нормативного акта предлагается использовать «Методические рекомендации о порядке уведомления представителя нанимателя (работодателя) о фактах обращения в целях склонения государственного или муниципального служащего к совершению коррупционных правонарушений», включающие перечень сведений, содержащихся в уведомлениях, вопросы организации проверки этих сведений и порядка регистрации уведомлений[2].

Специальные обязанности в связи с предупреждением и противодействием коррупции могут устанавливаться для следующих категорий лиц, работающих в организации:

- руководства организации;
- лиц, ответственных за реализацию антикоррупционной политики;
- работников, чья деятельность связана с коррупционными рисками;
- лиц, осуществляющих внутренний контроль и аудит, и т.д.

Исходя их положений статьи 57 ТК РФ по соглашению сторон в трудовой договор могут также включаться права и обязанности работника и работодателя, установленные трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, локальными нормативными актами, а также права и обязанности работника и работодателя, вытекающие из условий коллективного договора, соглашений.

В этой связи как общие, так и специальные обязанности рекомендуется включить в трудовой договор с работником организации. При условии закрепления обязанностей работника в связи с предупреждением и противодействием коррупции в трудовом договоре работодатель вправе применить к работнику меры дисциплинарного взыскания, включая увольнение, при наличии оснований, предусмотренных ТК РФ, за совершения неправомерных действий, повлекших неисполнение возложенных на него трудовых обязанностей.

ОО рекомендуется определить структурное подразделение или должностных лиц, ответственных за противодействие коррупции, исходя из собственных потребностей, задач, специфики деятельности, штатной численности, организационной структуры, материальных ресурсов и других признаков.

Задачи, функции и полномочия структурного подразделения или должностных лиц, ответственных за противодействие коррупции, должны быть четко определены. Например, они могут быть установлены:

- в антикоррупционной политике ОО и иных нормативных документах, устанавливающих антикоррупционные процедуры;
- в трудовых договорах и должностных инструкциях ответственных работников;
- в положении о подразделении, ответственном за противодействие коррупции.

Рекомендуется обеспечить непосредственную подчиненность таких структурных подразделений или должностных лиц руководству ОО, а также наделить их полномочиями, достаточными для проведения антикоррупционных мероприятий в отношении лиц, занимающих руководящие должности в организации. При формировании структурного подразделения, ответственного за противодействие коррупции, необходимо уделить пристальное внимание определению штатной

численности, достаточной для выполнения возложенных на данное подразделение функций, а также обеспечить его необходимыми техническими ресурсами.

В число обязанностей структурного подразделения или должностного лица, например, может включаться:

- разработка и представление на утверждение руководителю организации проектов локальных нормативных актов организации, направленных на реализацию мер по предупреждению коррупции (антикоррупционной политики, кодекса этики и служебного поведения работников и т.д.);

- проведение контрольных мероприятий, направленных на выявление коррупционных правонарушений работниками организации;

- организация проведения оценки коррупционных рисков;

- прием и рассмотрение сообщений о случаях склонения работников к совершению коррупционных правонарушений в интересах или от имени иной организации, а также о случаях совершения коррупционных правонарушений работниками, контрагентами организации или иными лицами;

- организация обучающих мероприятий по вопросам профилактики и противодействия коррупции и индивидуального консультирования работников;

- оказание содействия уполномоченным представителям контрольно-надзорных и правоохранительных органов при проведении ими инспекционных проверок деятельности организации по вопросам предупреждения и противодействия коррупции;

- оказание содействия уполномоченным представителям правоохранительных органов при проведении мероприятий по пресечению или расследованию коррупционных преступлений, включая оперативно-розыскные мероприятия;

- проведение оценки результатов антикоррупционной работы и подготовка соответствующих отчетных материалов руководству организации.

Рекомендуется осуществлять регулярный мониторинг хода и эффективности реализации антикоррупционной политики. В частности, должностное лицо или структурное подразделение организации, на которое возложены функции по предупреждению и противодействию коррупции, может ежегодно представлять руководству организации соответствующий отчет.

Если по результатам мониторинга возникают сомнения в эффективности реализуемых антикоррупционных мероприятий, необходимо внести в антикоррупционную политику изменения и дополнения. Пересмотр принятой антикоррупционной политики может проводиться и в иных случаях, таких, как внесение изменений в ТК РФ и

законодательство о противодействии коррупции, изменение организационно-правовой формы организации и т.д.

Важным элементом работы по предупреждению коррупции является внедрение антикоррупционных стандартов поведения работников в корпоративную культуру организации. В этих целях организации рекомендуется разработать и принять кодекс этики и служебного поведения работников организации. При этом следует иметь в виду, что такой кодекс имеет более широкий спектр действия, чем регулирование вопросов, связанных непосредственно с запретом совершения коррупционных правонарушений. В кодекс следует включить положения, устанавливающие ряд правил и стандартов поведения работников, затрагивающих общую этику деловых отношений и направленных на формирование этичного, добросовестного поведения работников и организации в целом.

Кодексы этики и служебного поведения могут значительно различаться между собой по степени жесткости устанавливаемой регламентации. С одной стороны, кодекс может закрепить только основные ценности и принципы, которые организация намерена культивировать в своей деятельности. С другой стороны, кодекс может устанавливать конкретные, обязательные для соблюдения правила поведения. Организации следует разработать кодекс этики и служебного поведения исходя из собственных потребностей, задач и специфики деятельности. Использование типовых решений является нежелательным. Вместе с тем при подготовке своего кодекса организация может использовать кодексы этики и служебного поведения, принятые в данном профессиональном сообществе.

В нем должны быть закреплены как общие ценности, принципы и правила поведения, так и специальные, направленные на регулирование поведения в отдельных сферах. Примерами общих ценностей, принципов и правил поведения, которые могут быть закреплены в кодексе, являются:

- соблюдение высоких этических стандартов поведения;
- поддержание высоких стандартов профессиональной деятельности;
- создание и поддержание атмосферы доверия и взаимного уважения;
- соблюдение принципов объективности и честности при принятии кадровых решений.

Общие ценности, принципы и правила поведения могут быть раскрыты и детализированы для отдельных сфер (видов) деятельности. Например, в сфере кадровой политики может быть закреплен принцип продвижения на вышестоящую должность только исходя из деловых качеств работника или введен запрет на работу в организации родственников на условии их прямой подчиненности друг другу. При этом в кодекс могут быть введены правила реализации определенных процедур, направленных на поддержание декларируемых стандартов, и определения

используемой терминологии. Например, при закреплении принципа продвижения на вышестоящую должность только на основе деловых качеств работника может быть установлена процедура обращения работника с жалобой на нарушение этого принципа. При установлении запрета на работу в организации родственников на условии их прямой подчиненности друг другу может быть дано точное определение понятия «родственники», то есть четко определен круг лиц, на которых распространяется действие данного запрета. Таким образом, кодекс этики и служебного поведения может не только декларировать определенные ценности, принципы и стандарты поведения, но и устанавливать правила и процедуры их внедрения в практику деятельности организации.

Таким образом, деятельность ОО по противодействию и предупреждению коррупции представляет собой комплекс взаимосвязанных процедур и конкретных мероприятий, направленных на профилактику и пресечение коррупционных правонарушений в деятельности данной ОО, а они, в свою очередь опираются на систему локальных нормативных документов, отражающих специфику конкретной ОО.

Список литературы

1. Пронина Л.Н. Антикоррупционная политика образовательной организации // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. Вып. 4. 2017. С. 81-89.

2. «О методических рекомендациях о порядке уведомления представителя нанимателя (работодателя) о фактах обращения в целях склонения государственного или муниципального служащего к совершению коррупционных правонарушений, включающих перечень сведений, содержащихся в уведомлениях, вопросы организации проверки этих сведений и порядка регистрации уведомлений»: письмо Минздравсоцразвития России от 20 сентября 2010 г. № 7666-17 <http://www.rosmintrud.ru/ministry/programms/gossluzhba/antikorr/1>.

Пронина Лариса Николаевна, канд. пед. наук, доц. кафедры профессионального образования и менеджмента, larisa.pronina.55@mail.ru, Россия, Тула, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области».

LOCAL NORMATIVE ACTS ON COMBATING CORRUPTION IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

L.N. Pronina

Offers recommendations for the development and maintenance of local regulations of educational organizations on issues of prevention and counteraction of corruption.

Key words: anti-corruption policy, code of ethics and business conduct, anti-corruption standards of conduct.

Pronina Larisa Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of professional education and management, larisa.pronina.55@mail.ru, Russia, Tula, GOU DPO «Institute of improvement of professional skill and professional retraining of educators of the Tula region».

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.В. Сороковых

Рассматриваются вопросы готовности бакалавров быть маркетинго-ориентированными субъектами рынка образовательных услуг. Перечислены маркетинговые умения, которые формируются в процессе решения различных творческих заданий в рамках элективного курса. В работе приводится анализ современного состояния психолого-педагогической теории в рамках педагогического маркетинга. В качестве вывода отмечены организационно-дидактические условия, влияющие на профессиональную подготовку студентов к педагогическому маркетингу в рамках элективного курса.

Ключевые слова: готовность к образовательным услугам, педагогический маркетинг, маркетинго-ориентированные субъекты рынка.

В современной педагогической науке накоплен определенный фонд знаний, необходимый для постановки, но недостаточный для решения проблемы профессиональной подготовки студентов к педагогическому маркетингу в условиях вуза. Практика подготовки специалиста иноязычного образования показала, что современные студенты охотно желают заниматься коммерческой деятельностью по оказанию различных образовательных услуг обучающимся и их родителям, но не всегда представляют как это делать и что под этим следует понимать. «Большая роль в разработке и утверждении новой концепции образования отводится интеграции России в единое образовательное пространство и освоению мирового педагогического опыта в подходах к построению учебно-воспитательного процесса» [3, с. 4].

Все задачи связанные не только с проблемой профессиональной подготовки педагога к овладению формами и средствами образовательного процесса, но и с готовностью бакалавров быть маркетинго-ориентированными субъектами рынка образовательных услуг в целом,

обладать социально-экономическими ценностями и представлениями, владеть технологиями качественного оказания образовательных услуг.

Для реализации указанных целей требуется существенное преобразование сложившейся педагогической системы, проведение целого ряда работ по разработке конкретных инновационных технологий, созданию принципиально новой методической базы учебных комплексов, введению новых методов и организационных форм иноязычного образования. В этой связи нами разработан элективный курс по педагогическому маркетингу, позволяющий познакомить будущих учителей с различными проблемами: от роли и места педагогического маркетинга в условиях инновационного развития системы иноязычного образования до разработки проекта по созданию маркетинговой программы образовательной организации, проектированию авторских программ преподавания иностранного языка для различных уровней владения. Совершенствование профессиональной компетентности в рамках курса становится одной из важных проблем, решение которой будет способствовать подготовке конкурентоспособного учителя иностранного языка.

Общеизвестно, что к *маркетинговым умениям* относятся способность сознательно и творчески: а) выбирать оптимальные способы преобразовательной деятельности, б) осваивать новые технологии, в) проектировать свою деятельность, г) предвидеть ее результаты.

В рамках курса студенты должны выполнить следующие творческие задания:

- написать эссе о роли маркетинга в собственной жизни;
- проанализировать и прорецензировать статьи ведущих маркетологов в сфере иноязычного образования;
- создать проект будущей индивидуальной карьеры учителя иностранного языка с использованием компонентов маркетинга;
- написать эссе «Роль маркетинга в моем образовательном учреждении»;
- разработать презентацию о возникновении маркетинга в области иноязычного образования;
- проанализировать особенности маркетинговой среды субъектов иноязычного образования, их информационное обеспечение;
- разрабатывать технологию и модель в реализации маркетинговых услуг [4, с. 129].

В результате обзора профессионально-педагогической литературы выяснилось, что при наличии интереса к изучению профессиональной успешности учителя иностранного языка аналогичные разработки отсутствуют, нет конкретизации модели и механизма формирования успешности современного педагога. Таким образом, анализ современного состояния психолого-педагогической теории показал, что:

- социально-экономические изменения в обществе объективно требуют формирования маркетинговой грамотности современного учителя иностранного, выработки адекватных представлений о сути социально-экономических явлений и их взаимосвязях. Сложившееся к настоящему времени содержание педагогического образования не успевает адаптироваться к социально-экономическим изменениям последних лет, в связи с чем некоторая часть содержания образования остается невостребованной в современной профессиональной педагогической деятельности. Анкетирование выявило, что наиболее востребованными являются следующие курсы повышения квалификации: «Гувернер со знанием иностранного языка», «Ресторанный и отельный бизнес», «Педагог дошкольного образования со знанием иностранного языка», «Готовность учителя иностранного языка для работы с детьми, имеющими проблемы в образовании и воспитании», «Педагог как тьютор». Особое значение профессия тьютора, по мнению ряда авторов, стала приобретать в контексте сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в связи с введением инклюзивного образования, которое предполагает совместное обучение детей с особенностями развития со сверстниками, имеющими нормативное развитие [1, с. 193]. К сожалению, в рамках педагогической и лингводидактической подготовки будущего бакалавра по профилю «Иностранный язык» эти темы не затрагиваются в общеуниверситетском образовании;

- общество ставит перед иноязычным образованием задачу готовить конкурентоспособного, профессионально мобильного и предприимчивого учителя, обладающего высокой социально-экономической культурой, просветительской культурой; владение различными «PR-технологиями», основными методами и средствами PR, применяемыми для продвижения образовательных услуг. Будущий бакалавр должен знать, что технология создания имиджа состоит из анализа объекта, разработки стиля (соответствующего внутренним свойствам) и планирования PR-кампании. По нашему мнению, усилению роли PR в системе иноязычного образования может способствовать необходимость решения проблемы расширения образовательного пространства учебного заведения, его интеграции в единое образовательное пространство города или села. В зависимости от того, какие цели стоят перед организацией на определенный момент, на первый план выдвигаются использование PR-технологий или технологий, применяемых в рекламной деятельности. Необходимо делать фотографии и видеозапись образовательного процесса, выставлять их на сайтах образовательной организации, оставляя комментарии. Важно учитывать для более успешного публицити и тот факт, если образовательное учреждение располагается в историческом месте, то использовать данные факты. Например, многие школы Москвы неофициально создают себе некий бренд: школа Андрея Миронова (ГБОУ

Школа 2054 г. Москвы), в которой учился знаменитый артист) и т.п. Для PR-целей также используются семинары, конференции, круглые столы, пресс-конференции, на которые приглашают представителей органов власти и общественности. Цель проведения подобных мероприятий - обсуждение актуальной проблемы и представление позиции организации в нужном свете. Многие школы закрепляют за собой определенный имидж. Например, школа № 813 г. Москвы имеет прекрасный музей Брестской крепости, который создал когда-то ее директор К. Корнеев. Из сказанного выше следует, что PR в образовании – это, преимущественно, PR-услуг;

- современный учитель иностранного языка – действующее лицо современного экономического процесса, участие в котором предполагает для него следование экономическим ценностям: умению подготовить ученика к сдаче ЕГЭ, дать дополнительные сведения о поликультурном пространстве как страны изучаемого языка, так и родной культуры, владеть навыками выстраивания межличностных отношений в разнообразной социокультурной среде. Еще одним видом специальных мероприятий, характерных исключительно для образовательных учреждений, можно назвать встречи выпускников. Освещение такого важного для каждой школы или вуза события и демонстрация мощного корпоративного духа бывших выпускников может побудить потенциальных клиентов выбрать именно эту учебную организацию, когда бывшие выпускники говорят о своей школе, о своих высоких результатах - это лучшая реклама выбора данной образовательной организации. О качестве образования (показатель ЗУН, соответствие Госстандарту, сформированность способностей, познавательность процессов, развитость личности, воспитанность, самоопределение, самореализация, содержание обучения, ТСО, форма обучения (развивающая));

- педагогический маркетинг должен использоваться современным учителем на базе практического опыта его профессиональной деятельности и предполагает сформированность компетентности в области педагогического маркетинга. В этой связи в рамках нашего элективного курса мы знакомим с различными инновационными проектами, которые помогут будущему учителю развивать различные проектно-организаторские умения. Решение конкретной трудности означает выработку неких способов ее воплощения на практике, т.е. применение определенных технологий решения определенных задач. В целом технологическое решение проблемы означает не просто понимание того, что она из себя представляет, а определение способов реализации конкретной ситуации. Например, мы знакомим слушателей курса с технологиями создания рекламы (знакомство с рекламным слоганом), мультимедийной презентации, предполагающие *поэтапность*. Мультимедийная презентация может быть выполнена в виде динамичного ролика, мультфильма или мультимедийного буклета, распространение

специальных презентационных рекламных средств (CD-визитки, Flash-презентации) и т.п. Примером могут быть следующие задание:

- разработать собственную технологию презентации авторских образовательных услуг и продемонстрировать ее;

- рассмотреть возможности использования рекламной деятельности как средства формирования имиджа образовательной организации. Прежде чем проанализировать имидж образовательной организации, представьте краткую информацию о ней. Для этого ознакомьтесь с сайтами нескольких образовательных организаций;

- повышение требований к качеству образовательных услуг, с одной стороны, усиливает роль профессионализма и мастерства учителя. С другой стороны, для потребителя усложняется процесс выбора учебного заведения, на который может повлиять престиж и бренд как самого учебного заведения, так и его преподавательского состава. Это связано с проблемой предоставления разнообразных образовательных услуг в рамках дополнительного обучения: анализ предложений показал, что в основном в образовательных организациях предлагается достаточно скудный перечень услуг. На наш взгляд, недостаточно делается акцент на взаимодействии семьи и школы (мало предложений по созданию и реализации родительских абонементов, семейных проектов и т.п.).

Следует сказать и еще об одной проблеме: педагогический маркетинг практически остается в стороне ежедневной деятельности педагога, работу которого постоянно должны пронизывать маркетинговые законы от основных видов занятий (лекция, семинар, практическое занятие) до различного вида внеклассной работы (кружок, элективный курс, участие в научной конференции).

Таким образом, педагогический маркетинг это не только система понятий, знаний об образовательном процессе и методов их получения и использования, но и комплексный подход к организации и управлению педагогическим процессом в целях приоритетного положения личности обучающегося, ради которой возник весь этот замысел.

В качестве вывода можно отметить, что на профессиональную подготовку студентов к педагогическому маркетингу в условиях элективного влияют следующие условия:

- работа по мотивации студентов к изучению педагогического маркетинга [2, с. 14];

- использование межпредметных связей между дисциплинами, учитывающих специфику факультета и профиль специальности;

- способность увлечь студентов, закрепить и развить у них мотивацию, желание регулярно посещать занятия и заниматься маркетинговой подготовкой. В связи с этим успешность педагогического процесса зависит от коммуникационной компетенции педагога,

выраженной в формах межличностного, социального, управленческого общения, учета потребностей, интересов, ожиданий;

- разработка программно-методического обеспечения (учебно-методический комплекс, программы круглых столов) обучения педагогическому маркетингу, ориентированного на развитие социально-экономического, интеллектуального потенциала студентов, их способностей, маркетинговой грамотности;

- формирование у студентов социально-экономической, маркетинговой грамотности, готовности к созданию авторских программ для системы допобразования, методической компетенции к обучению иностранному языку школьников с различными образовательными потребностями, характеризующейся содержательным, индивидуально-личностным, маркетинговым потенциалом и технологическими компонентами; самореализация маркетинго-ориентированного поведения; актуализация и развитие когнитивной сферы; самоактуализация и развитие мотивационно-ценностной сферы, способствующей повышению конкурентоспособности.

Список литературы

1. Макарова Т.С., Молчанова М.А., Морозова Е.А., Старицына С.Г. Педагогическая деятельность тьютера в условиях инклюзии / // European Social science journal. 2017. № 1. С. 192-195.

2. Мотивация как источник активности и направленности личности на изучение иностранного языка (методологические и технологические аспекты): монография / под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. М.: УЦ «Перспектива», 2018. 184 с.

3. Прибылова Н.Г. Гуманистический подход к процессу индивидуализации обучения в системе образования Англии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 26 с.

4. Сергеева В.П. Проектирование инновационных технологий и моделирование в образовательном процессе вуза: учеб. пособие. М.: УЦ «Перспектива», 2017. 240 с.

Сороковых Галина Викторовна, д-р пед. наук, профессор, sorokovykh@mail.ru, профессор кафедры французского языка и лингводидактики, Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

*FORMING THE READINESS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER TO PROVIDE
EDUCATIONAL SERVICES*

G.V. Sorokovykh

The article highlights problems of bachelors' readiness to be marketing-oriented subjects of the market of educational services. The marketing skills which are formed in the process of solving various creative tasks within the elective course are in the focus. The article analyzes the current state of the psychological and educational theory in pedagogical marketing. The results focus on the organizational and didactic conditions affecting the vocational training of students for pedagogical marketing within the elective course.

Key words: readiness for educational services, pedagogical marketing, marketing-oriented subjects of the market.

Sorokovych Galina Viktorovna, doctor of pedagogical sciences, professor, sorokovykh@mail.ru, Russia, Moscow, Moscow city pedagogical University

УДК 37.013.46

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОГО ВЫБОРА

Е.В.Титова

Раскрываются отдельные положения разрабатываемой автором «Теории личного выбора в педагогической деятельности», на основе которых обозначаются некоторые проблемы, требующие дальнейшего поиска решений в профессиональной подготовке педагогов.

Ключевые слова: личный выбор в педагогической деятельности, теория личного выбора, профессиональная позиция педагога, профессиональная ответственность, профессиональная подготовка педагога.

Каждая профессия обладает определенной степенью свободы, которую она предоставляет человеку, т.е. возможностью делать свой собственный (личный) выбор в рамках осуществления профессиональной деятельности. В одних профессиях эти возможности могут быть ограничены (например, технологией производства), в других же, напротив, оказываются почти безграничными. Педагогическая профессия, несмотря на проявляющиеся тенденции усиления ее нормирования, регламентации, стандартизации, всё же остается одной из самых свободных профессий. Здесь всё, или почти всё, зависит от педагога, фактически от того, что и как он выбирает.

На основании ранее проведенных исследований проблем качества деятельности педагога [2], результативности и эффективности педагогической деятельности [1, 5, 8, 11] можно утверждать, что, в конечном счете, качество педагогической деятельности в целом, ее результативность и эффективность *определяются качеством конкретных личных выборов*, т.е. тем, какого типа выборы делает педагог при

осуществлении своей профессиональной деятельности, их сочетанием и взаимосвязью.

В настоящее время обстоятельства и значение личных выборов педагогов практически не учитываются ни в профессиональной подготовке, ни в оценке профессиональной деятельности, ни в понимании и трактовке развития профессиональной компетентности.

Разрабатываемая нами *теория личного выбора в педагогической деятельности*[10] позволяет не только объяснять различия в качестве профессиональной деятельности педагогов, особенности становления их профессиональной позиции, противоречия в развитии профессионального сознания[3] и некоторые другие личностные проявления, но и открывает новые возможности влияния на личные выборы педагогов.

Педагогическая деятельность, по существу, представляет собой бесконечную цепочку взаимосвязанных и взаимозависимых выборов, которые делает педагог либо осознанно, либо даже неосознанно. Причем действительно, он далеко не всегда субъективно осознает, что делает какой-то выбор, но объективно все равно его делает. Это понимание крайне важно, в частности, для поиска путей повышения качества педагогической деятельности, ибо прямо указывает на объективную потребность формирования образа профессионального мышления педагогов на основе неформальной теории, профессиональной рефлексии и продуктивного анализа педагогической деятельности [6] и ее результатов, потребность в содействии осознанию и осмыслению педагогами своих собственных выборов и их последствий, влияющих на качество профессиональной деятельности.

Итак, любой педагог, независимо от его опыта, образования, подготовки и т.п., осознанно или неосознанно всегда сам, лично *выбирает*: подход к пониманию смысла конкретного вида педагогической деятельности (обучения, воспитания, преподавания, научения, поддержки, сопровождения и др.); стратегию своей собственной педагогической деятельности; тактику педагогического взаимодействия и тип отношений; тип организации группы, руководство которой на него возложено; стили деятельности, общения, руководства, поведения; типы и виды форм организации совместной деятельности; методический подход к организации педагогического процесса; методы и технологии педагогической деятельности; способы и приемы организации деятельности воспитанников, обучающихся; роль и позицию в совместной деятельности; а также многие другие смыслы, ценности, действия.

Понятие «*выбор*» обозначает предпочтение одних возможностей чего-либо перед другими. ***Личный выбор в педагогической деятельности*** (синонимы: личный профессиональный выбор педагога, личный выбор педагога) – это предпочтение педагогом такого образа действия,

который удовлетворяет его личные потребности и отвечает личным возможностям.

В данном контексте под *образом действия (образом деятельности)* понимаются относительно устойчивые формы (модели) и способы профессионального поведения и организации деятельности (собственной и совместной с воспитанниками, обучающимися), отраженные в представлениях педагога как предпочтительные, ожидаемые, правильные.

Личный выбор педагога в каждый момент осуществления им профессиональной педагогической деятельности может рассматриваться как:

- показатель проявления профессиональной позиции;
- фактор качества педагогической деятельности;
- способ самовыражения, самоопределения.

Профессиональная позиция – устойчивое осознанное отношение человека к своей профессиональной деятельности и к себе как профессионалу.

Важное положение теории личного выбора состоит в том, что наличие выбора предполагает *ответственность* – личную и профессиональную. Отказ от выбора (что в определенном смысле, есть тоже выбор) означает по существу уход от ответственности. В педагогической деятельности выбор есть всегда. В этом и состоит суть *свободы* профессионального творчества. И даже тогда, когда внешние обстоятельства выглядят как отсутствие выбора (подчинение чужому выбору, приказ действовать определенным образом), для педагога остается огромное *пространство для личных выборов* даже в таких обстоятельствах. Эти выборы определяются, прежде всего, *мерой ответственности*, которую он готов взять на себя лично за качество осуществляемой деятельности в соответствии со своей профессиональной позицией.

В тесной связи с проблемами личного выбора по-новому предстает рассматриваемая нами ранее проблема *ошибок в педагогической деятельности* – методических, праксеологических, методологических – и их коррекции [4,7,9]. С точки зрения теории личного выбора, ошибки, допускаемые педагогами в профессиональной деятельности, и есть неправильные, ошибочные выборы или их следствия.

Правильность выбора определяется эффективностью действий, деятельности. Вообще понятия «правильный» и «неправильный» выбор употребляются здесь не в оценочном смысле, а в связи с указанием на отношение к правилам и нормам. Если выбор педагога соответствует установленным правилам (например, правилам профессионального поведения перед аудиторией, правилам организации массовых мероприятий, правилам перевозки детей в общественном транспорте и др.), его можно считать правильным, а если нет – неправильным.

Типологические характеристики личных выборов педагога могут быть описаны по различным параметрам-основаниям (осознанность, степень рациональности, «мера воплощенности», соответствие нормам, отношение к опыту и др.). Совокупность таких описаний позволяет представить относительно полную картину проявлений профессиональной позиции педагога в любой сфере педагогической деятельности[10].

Опираясь на положения теории личного выбора, обозначим здесь лишь некоторые проблемы, которые носят латентный характер и потому, как правило, целенаправленно не решаются в профессиональной подготовке и переподготовке педагогов.

Важно обратить внимание на следующее обстоятельство. Разнообразные личные выборы, которые делает педагог в процессе осуществления своей деятельности, не равнозначны по силе их последствий. В цепочке личных профессиональных выборов педагога есть такие, которые, будучи сделанными, затем определяют все последующие! Их можно назвать *детерминантными* или *выборы-детерминанты*. К числу детерминантных выборов, в частности, относятся все смысловые выборы, т.к. именно они определяют профессиональную позицию педагога, которой и обусловлены многие другие его значимые выборы.

Попытаемся проиллюстрировать это положение следующим примером. В чем педагог видит смысл своей деятельности? При обращении с этим вопросом к учителям и воспитателям, самыми популярными ответами непременно оказываются такие, которые могут быть сведены к формулировкам типа: «дать знания» и «передать опыт». Варианты «научить» и «воспитать» при уточнении смысла педагогических действий сводятся к этим же обозначениям: что значит научить? – дать знания; а воспитать? – передать ценный опыт. Но ведь если педагог уверен, что смысл его деятельности состоит в том, чтобы «давать знания», то он и будет делать именно это – давать! Педагог приходит к детям и дает, дает, дает. А они почему-то не берут. Какая уж тут эффективность? Но ведь это выбор самих педагогов – смысл в том, чтобы давать. Можно задать почти риторический вопрос: изменится ли деятельность педагога, если он будет видеть ее смысл в том, чтобы, прежде всего, соответствующим образом *организовать деятельность* учеников, воспитанников – познавательную, социально творческую – обеспечивая освоение ими необходимых знаний и проявления ценных личностных качеств? Конечно, изменится! Теперь уже педагог будет думать не о том, как он будет что-то давать или передавать, а о том, как ему организовать деятельность таким образом, чтобы ОНИ что-то освоили и проявили. Но ведь это потребует совсем других способов, методов, форм, приемов и т.д., без которых он легко обходился, просто давая и передавая.

Вот почему можно с уверенностью утверждать, что понимание смысла профессиональной деятельности – это один из детерминантных выборов. Он предопределяет выбор реальной стратегии, тактики педагогического взаимодействия, форм и методов организации и т.д. Ошибочный детерминантный выбор имеет последствия, которые метафорически можно обозначить как «эффект первой пуговицы». Такое обозначение навеяно одной популярной в социальных сетях максимой, приписываемой Фабио Воло: «Если нижнюю пуговицу рубашки застегнуть неправильно, то и все остальные будут застегнуты неправильно. В жизни бывает много ошибок, которые сами по себе не ошибки, а следствия первой пуговицы, застегнутой неправильно».

Роль своеобразных детерминант в педагогической деятельности играют и так называемые *априорные* выборы педагога, то есть те, которые он уже фактически сделал в собственном сознании еще до опыта, до начала своей профессиональной педагогической деятельности. Образ того, как следует действовать и вести себя педагогу, может сложиться вследствие личных наблюдений за деятельностью и поведением своих бывших учителей и воспитателей. Их опыт становится образцами для подражания, а в отдельных случаях и для отрицания. Сила и направленность влияния этих образцов зависят от степени авторитетности тех педагогов и эмоциональной окраски личного отношения к ним. В ситуации необходимости осуществления реальной или воображаемой педагогической деятельности (например, в процессе профессиональной подготовки) человек старается либо воспроизвести имеющиеся в его сознании образцы чужого опыта («буду делать так, как делала моя учительница»), руководствуясь ими как личным выбором, либо делает свои выборы, что называется «от противного» («никогда не буду поступать так, как наша классная»).

Априорные выборы могут создавать серьезную помеху в профессиональной подготовке, выполняя роль своеобразного фильтра или даже барьера, не позволяющего нормально интериоризировать знания, ценности, способы действия, осваиваемые в педагогическом образовании, если они вступают в противоречие с априорно выбранными образцами и закрепившимися в становящейся профессиональной позиции.

Однако не следует всю ответственность за качество личных выборов педагогов возлагать лишь на них самих. В процессе педагогического образования смысловые выборы, которые станут детерминантными в последующей практической деятельности педагогов, могут быть обусловлены тем, как при изучении педагогических дисциплин теоретически обосновывается сущность и раскрывается смысл педагогической деятельности и ее базовых видов – прежде всего, обучения и воспитания.

Как известно, сущность явлений раскрывается в *определениях* понятий их обозначающих. К сожалению, наша педагогическая наука не может пока гордиться качеством и смысловой точностью предлагаемых дефиниций своих основных категорий. Среди множества существующих их определений с трудом можно отыскать те, в которых действительно как-то обозначается смысл деятельности педагога. В этих обстоятельствах решающим оказывается уже личный выбор преподавателя. Теория личного выбора убеждает в том, что настоящим и будущим педагогам совершенно необходима неформальная теория педагогической деятельности, раскрывающая объективный ее смысл.

В типологии личных выборов выделен, в частности, и такой параметр, как «мера воплощенности выбора», по которому их можно разделить на *интенциальные* и *реальные*. Если интенциальный выбор представляет собой лишь намерение (интенцию – от лат. *intentio*) действовать или поступить определенным образом, то реальный выбор – это уже само действие или поступок.

Здесь стоит заметить, что существует проблема расхождения (несоответствия) интенциального выбора, выражающего намерения педагога (как правило, вполне искренние и осознаваемые), и реального выбора – воплощенного в фактически совершаемых действиях и последующих выборах. Педагог хочет одно, а делает совсем другое.

Для решения этой проблемы важное значение имеют средства выявления, озвучивания и фиксирования профессиональных интенций педагогов. Например, содействие переходу интенциального выбора в реальный или установлению соответствия между ними могут оказать такие (желательно публичные) действия, как:

– *вербализация профессиональных намерений*: сознательное самостоятельное *формулирование* целей и задач предстоящей педагогической деятельности, и не только на перспективу, но и, что крайне важно, для конкретных обстоятельств и ситуаций;

– *обоснование* средств, выбираемых для их достижения – конкретных методов, форм, методик и технологий;

– *презентация* своих программ и проектов деятельности.

Эти и подобные им средства открывают дополнительные возможности для корректировки намерений педагогов, как внутренней, так и внешней.

Одним из серьезных ограничителей личного выбора становятся так называемые «*педагогические мифы*». Такие мифы очень разнообразны и распространены в профессиональной и допрофессиональной педагогической среде, и, пожалуй, сами по себе они нуждаются в специальном изучении. Поэтому приведем лишь некоторые примеры наиболее распространенных мифов: «пока не крикнешь, они не понимают», «педагог должен ко всем детям относиться одинаково»,

«никакого самоуправления в детском коллективе быть не может, это только игра», «главное – заинтересовать детей, и тогда педагогический успех будет обеспечен», «повторение – мать учения», «надо поскорее обнаружить лидеров в коллективе и сформировать актив», «не все дети могут быть организаторами» и т.п. Развенчание такого рода мифов – задача непростая, но решать ее необходимо.

Личные выборы поддаются корректировке. Возможные пути и способы влияния на личный выбор могут быть как вполне традиционными (семинары, обмен опытом, собеседования, профессиональные смотры и конкурсы, открытые уроки и мероприятия и т.п.), так и специально разработанными. Главное для педагога – повод и возможность *осознания* своих конкретных выборов и расширение представлений об имеющихся альтернативах и других вариантах действия. Средствами решения этой задачи могут стать профессиональная рефлексия и анализ педагогической деятельности, включая самоанализ [6], а также профессиональные дискуссии о выборе в педагогической деятельности, раскрывающие и обнажающие действительные альтернативы. Примеры альтернатив для выбора:

- авторитаризм или сотрудничество (содружество, сотворчество)?
- ориентация на минимизацию социально творческой деятельности учащихся или, наоборот, на максимальное включение их в такого рода деятельность?
- обеспечение развитие класса как коллектива или взаимодействие с ним как с организованной толпой?

В некоторых случаях необходимо направлять усилия на преодоление силы воздействия априорных образцов, закрепившихся в профессиональном сознании [3] как личный выбор, который не может быть признан оптимальным. Здесь потребуются тактичное развенчание привлекательности такого выбора и создание новых образцов уже личного опыта, которые позволят совершать апостериорные оптимальные выборы.

Таким образом, совершенно очевидно, что не только сама палитра личных выборов в педагогической деятельности, но и характер их взаимосвязей очень широки и образуют обширное проблемное поле для дальнейших педагогических исследований.

Список литературы

1. Авалуева Н.Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога: дисс. ... канд. пед. наук. СПб, 2003.
2. Бордовская Н.В., Титова Е.В. Качество деятельности преподавателя вуза (подходы к пониманию и оценке) // Вестник СЗО РАО «Образование и культура Северо-Запада России», Вып.7. СПб., 2002.

3. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. <http://hr-portal.ru/article/stanovlenie-i-razviti-professionalnogo-soznaniya-budushchego-pedagoga>

4. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М.: Издательский центр «Академия», 2005. Гл.7. С.193-201.

5. Кормилицына К.А. Профессиональное творчество учителя как фактор результативности педагогической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. СПб, 2002.

6. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу педагогической деятельности: дисс. канд. пед. наук. СПб, 2011.

7. Титова Е.В. Если знать, как действовать. М.: Просвещение, 1993. Гл.8. С 177-182.

8. Титова Е.В. Концепция результативности и эффективности педагогической деятельности. // Герценовские чтения. Ч.2: Диалог о воспитании (Концепции, взгляды, размышления, опыт). СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2006. С.85-96.

9. Титова Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: дисс. ... докт. пед. наук. СПб, 1996.

10. Титова Е.В. Теория личного выбора в педагогической деятельности // Непрерывное образование. XXI век: электронный научный журнал. 2016. Вып. 1 (13), DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2016.3073>

11. Шагова Э.В. Взаимосвязь результативности и методики воспитательной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. СПб, 1998.

Титова Елена Владимировна, д-р.пед.наук, проф., профессор кафедры теории и истории педагогики, ev-titova@yandex.ru, Россия, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена

PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF PERSONAL CHOICE

E.V. Titova

The article reveals the individual provisions being developed by the author of "the theory of personal choice in educational activities", on which are indicated some problems requiring further solutions in training teachers.

Key words: Personal choice in educational activities. The theory of personal choice. Professional educator position. Professional responsibility. Training as a teacher.

Titova Elena Vladimirovna, doctor pedagogical of Sciences, prof., ev_titova@yandex.ru, Russian, Russian state pedagogical University named A.I. Herzen

РЕПЕТИТОР ИЛИ ДОМАШНИЙ УЧИТЕЛЬ: К ВОПРОСУ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

А.В. Устинов

Рассматриваются педагогические аспекты деятельности преподавателей домашней системы обучения, репетиторов, индивидуальных наставников.

Ключевые слова: домашнее обучение, репетиторство, психология возрастного развития, индивидуальная подготовка, частные уроки.

Вместе со структурными реформами отечественной педагогики в 1990-х годах начался процесс либерализации образования в целом. Отказ от многих практик советского тоталитарного отношения к воспитанию проявился и в возможности выбора условий и формы обучения [3, с. 78]. Согласно статье 17 действующего Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ) образование может быть получено как в осуществляющих образовательную деятельность организациях, так и вне их (в форме семейного образования и самообразования).

В этой связи был существенно увеличен спрос на услуги т.н. репетиторов – педагогов, осуществляющих свою деятельность в индивидуальном, частном порядке. И если раньше к их помощи прибегали, как правило, в двух случаях – улучшить успеваемость или же подготовиться для поступления в конкретный вуз, теперь же значимым становится сам институт семейного образования, меняющий характер требований к репетиторам, превращающихся по сути в домашних учителей. А домашний учитель, разумеется, не может трансформироваться в инструмент консервации невежества – ведь именно этим и опасно семейное образование, лишенное гуманитарной и методической связи с постоянно меняющимся и обновляющимся внешним миром [12, с. 54-55].

Отметим и важное свидетельство того, что запрос на частное, индивидуальное обучение идет со стороны не только родителей, но и самих детей: исследования показывают, что последние годы серьезно растет количество школьников, посещающих различные кружки и секции, в чем можно заметить повышение интереса к неформальному образованию [11, с. 54]. Согласно другим данным, в период с 1998 по 2014 гг. в полтора раза вырос и уровень потребности занятий с частными педагогами у самих учащихся [8, с. 48].

Баланс отношений между образованием общественным (преимущественно государственным) и образованием домашним, семейным, – важнейший аспект истории образования в России. И если первое сосредоточено на получении учащимся полного спектра знаний

определенного возраста или образовательной ступени, то второе, как правило, направлено не только на избранный круг предметов, но и может иметь даже более тонкую концентрацию на определенном круге тем, определяемом специфическими требованиями самого учащегося, – как правило, успеваемостью или персональным интересом. Основной особенностью домашнего образования является его ярко выраженный индивидуализированный характер [9, с. 80]. Собственно, в этой плоскости и расположены основные различия в педагогических подходах к образованию общественному и образованию семейному. На первый взгляд, они незначительны, но это только на первый взгляд.

Взаимодействие с классом и с одним учеником отличается принципиально в первую очередь совокупностью двух факторов – методическим и психологическим. Если же речь идет о желании семьи взять полностью на себя заботы об образовании ребенка, то вместе с этим появляются уже более серьезные отличия, связанные не столько с разницей в педагогических подходах, сколько с содержательным наполнением обучения, с необходимостью поддерживать базовый уровень получаемых знаний и навыков. Недопустимо, с точки зрения интересов ребенка, навязывание родителями домашнему педагогу условий прохождения тех или иных разделов программ, входящих в образовательный стандарт, – например, отказ от изучения древнейшей стадии истории развития человечества, мотивируя это особенностью собственных религиозных взглядов.

Чаще всего, как показывают всевозможные опросы и личный опыт, репетиторами являются действующие школьные педагоги и преподаватели высшей школы. Что само по себе вызывает неоднозначное отношение в обществе к этой деятельности, поскольку проблема репетиторства, как правило, рассматривается преимущественно в социальном аспекте, связанном, в свою очередь, с проблемами коррупции в образовании и теневым рынком образовательных услуг, хотя бы и с пониманием того, что школьного учителя подталкивает к репетиторству желание «хоть как-то увеличить доход собственной семьи» [6, с. 66]. Широкое распространение приобретают и разнообразные объединения дополнительного образования – «школы знания», как охарактеризовала их Н. Г. Крылова, исследовавшая феномен современного репетиторства и вычленившая в нем 5 различных форм, а именно: академический тренинг, академическое репетиторство, репетиторство по письменным работам, он-лайн репетиторство и частное репетиторство на дому [7, с. 181-182].

Для нас же важен сам педагогический аспект репетиторства, поскольку институт образования в России никакого другого учителя, кроме учителя массовой школы, в качестве объекта профессиональной подготовки не предполагает. Казалось бы, рынок способен регулировать этот очевидный перекос: в любом магазине образовательной литературы

можно встретить на полках невероятно широкое количество различных пособий для индивидуальной работы, потому что технически работа с одним учеником не слишком отличается от работы в классе. Но ни одно пособие не способно развить такие важнейшие качества домашнего учителя, как широкий кругозор, психологическая гибкость, твердость характера, позитивная установка на работу в принципе. Между учителем в классе и учениками находится мощный барьер, связанный с условностями поведенческого и мотивационного характера (от «сидите смирно» до «надо хорошо учиться»), тогда как этот барьер между домашним учителем и его воспитанником практически отсутствует. Но есть особые условия деятельности, связанные с общей семейной культурой, индивидуальными психологическими особенностями конкретного ребенка, уровнем подготовки в целом и т.п.

Исчерпание просветительского концепта и отказ от него для массовой школой ведет, на наш взгляд, к преобладанию механистичности в усвоении учебного материала, чему способствует во многом и злоупотребление тестовыми формами контроля успеваемости. Получается, что современная образовательная модель целиком и полностью сосредотачивается на репетиторских технологиях, суть которых сводится к запоминанию правильных ответов [5, с. 97]. В этом можно заметить горькую иронию: эпоха Просвещения сама по себе была связана с преодолением пережитков средневековой схоластики, отказ же от Просвещения приводит к бурному распространению схоластических практик.

История домашнего обучения в России достаточно богата и, что примечательно, более длительна, нежели история образования государственного. Да и общественный статус самого учителя традиционно высок. Это обусловлено в первую очередь теми социальными возможностями, которые в пореформенной России открывались перед талантливым и старательным учеником практически из любого сословия. И в советские годы образование играло, пожалуй, даже более существенную роль в функционировании того, что сейчас принято называть «социальными лифтами». Корни этого в самой просветительской концепции, лежавшей в основе государственного подхода к образованию, как имперского, так и советского периодов.

Поэтому учитель отечественной школы прошлого, вне зависимости от политической системы, выполнял функцию как распространителя знаний, так и личного вдохновителя и мотиватора, потому что для просвещения роль личного примера крайне важна. Вместе с этим педагог виделся таким идеалом проводника в «мир знаний», связанного с новыми жизненными горизонтами. Для общества, тяжело переживавшего сначала отмену крепостного права и развитие капитализма, затем процесс коллективизации с одновременной интенсивной индустриализацией,

образовательный уровень означал принадлежность к прослойке специалистов чья деятельность так или иначе связана с интеллектуальным развитием и соответственно гарантировала более высокий уровень материальных возможностей.

Поэтому так ценились те педагоги массовой школы, которые могли давать не только серьезный базовый уровень для всех, но и помогать расти одаренным и высоко мотивированным ученикам. То есть общественный статус учителя складывался под влиянием трех важнейших факторов: профессиональной подготовки как специалиста-предметника, психологического мастерства как методиста-организатора и личного морального облика как нравственной личности, готовой личным примером раскрыть гуманитарные и социальные приоритеты, значимые для все той же просветительской концепции образования, среди которых – примат духовных ценностей над материальными, высокие требования к морали и дисциплине, трудолюбие и т.п. Если такой учитель занимался с детьми дополнительно, то делал это исходя из бескорыстной задачи помочь мотивированному ученику ликвидировать пробелы или же освоить то новое, что не входит в школьную программу.

Вместе с этим институт репетиторства – специальной, как правило, узкой подготовки – существовал уже с самого момента возникновения массовых школ. Изначально роль репетитора выполняли более старшие ученики в классе. Это было связано с влиянием на педагогику представлений, связанных с Белл-Ланкастерской школой, или, как ее еще называют, системой взаимного обучения. Как правило, ученики гимназии старших классов начинали подрабатывать «уроками», целью которых была подготовка будущих гимназистов. Одно время должность репетитора была официальной и касалась учителей, специально приглашенных для домашних занятий в кадетских и пажеских корпусах. На такой должности состоял, к примеру, Н. Г. Чернышевский (1828-1889) в период подготовки магистерской диссертации. До службы репетитором Николай Гаврилович являлся и преподавателем Саратовской гимназии, по воспоминаниям учеников – одним из лучших педагогов своего времени.

Именно кругозору своих воспитанников уделял Чернышевский особое внимание. «Через разумное чтение, – считал Ф. В. Духовников (1844-1897), – ученики усвоили больше, чем по устарелым учебникам, а главное – сознательно» [4, с. 76]. В этом смысле знаменитый литератор и педагог являл собой пример сочетания лучших черт классного наставника и учителя индивидуального. Важным является и тот факт, что деятельность Чернышевского не просто способствовала формированию прогрессивной, творческой личности, но и оказывала непосредственное влияние на образовательную мотивацию. «Прежде Саратовская гимназия давала университетам из 15–17 учеников, оканчивавших курс, много трех, четырех студентов, а в 1853 г., когда я окончил курс в гимназии, –

вспоминал В. И. Дурасов (1835–?), – из того же числа выпущенных гимназистов их сразу 10 человек отправилось в университеты» [4, с. 77].

Особенности деятельности современного домашнего учителя или репетитора расположены в плоскости тех изменений, которые происходят в современном российском обществе. Во-первых, эти изменения связаны с глобальными трансформациями, связанными с переходом от общества индустриального к обществу информационному, а во-вторых, - с теми процессами, которые являются следствием т.н. постсоветского транзита, среди которых особую роль играют социальное расслоение и атомизация общества при возрастающей роли корпоративных социальных образований.

В этих условиях родители ищут не только новое место для себя как для экономически активных личностей, они пытаются дать свой собственный – на уровне семьи – ответ всем этим вызовам и угрозам меняющейся социальной среды. Их запрос и требования к домашнему учителю совсем не такие, какими они были в самый разгар коммунистического строительства – тогда педагог представлялся частью государственного аппарата, и не такие, какими являлись в годы перехода от СССР к Российской Федерации – учитель представлялся, скорее, другом и наставником. В настоящее же время роль семейного педагога только формируется, поскольку формируется и сам институт домашнего обучения, отличающийся от распространенного в прошлые годы института репетиторства. Следует отметить и тот факт, что исследования показывают: привлечение помощника по учебе зависит не от уровня семейного достатка или образования родителей, но исключительно от особенностей класса, в котором учится ребенок [1, с. 181-182].

Домашний учитель не натаскивает на нужный результат, не готовит к одному-единственному экзамену по конкретному списку тем. Он играет ключевую роль в формировании мировоззрения и образовательных горизонтов своего подопечного, поскольку и от него тоже зависит, какие цели в самосовершенствовании будут ребенком поставлены. Другими словами, если деятельность репетитора связана с краткосрочным планированием (от нескольких месяцев до полугода), то домашний учитель должен планировать свою работу целыми курсами, на год или даже несколько лет вперед, фактически являясь при этом директором и завучем в той школе, в которой он играет одновременно еще и роль классного руководителя и учителя-предметника.

В этой связи можно сформулировать ключевую проблему домашнего учителя как проблему дистанции и сферы влияния. Ожидания родителей от деятельности такого педагога полностью совпадут с тем, что готов предложить им учитель, только в том случае, если эти договоренности четко артикулированы, но даже если они не артикулированы, учитель должен понимать, что он сам должен сформировать это пространство «под

себя». Иначе расставания с расстроенным ребенком не избежать, поскольку обе стороны так и не смогут понять, чего же они хотели получить от этого сотрудничества. Стоит ли говорить, что условия работы репетитора гораздо проще и ограничены характером освоения конкретного предмета.

Не меньшую значимость в условиях домашнего обучения приобретает и дистанция между учеником и учителем. Она не должна быть ни больше ни меньше необходимого баланса между человеческим интересом к личности педагога и формальным наполнением образовательной деятельности. «Я решила, что она будет мне подругой более, чем гувернанткой, – вспоминала Т. Л. Сухотина-Толстая, дочь великого русского писателя, свою домашнюю учительницу англичанку Дору. – Она была милая и добрая, но надо мной не имела никакого авторитета, и я чувствовала, что гораздо скорее могу заставить ее сделать то, что я хочу, чем она заставить меня слушаться ее» [13, с. 114]. Конечно, и в XIX веке, и сейчас такая модель отношений ученика и учителя недопустима, поскольку деформирует само пространство педагогического воздействия. Домашний учитель не может быть ни другом, ни слугой, ни гувернантом. Он может быть только домашним учителем.

Нельзя обойти вниманием и такой аспект, как сфера невербальной коммуникации. Читателю, вероятно, покажется не вполне уместным напоминать об этом, но – увы! – опыт заставляет говорить и об этом. В отличие от учителя в классе, все внимание ребенка сосредоточено на фигуре домашнего педагога. Жесты должны быть тонко продуманы и контролируемы, даже сама осанка является своего рода инструментом общения с ребенком. Необходимо также серьезно следить за внешним видом: и более тщательно, чем во время классных занятий. В первую очередь это относится не только к личной гигиене и одежде, но и к уходу за лицом и руками, касается вредных привычек, употребления в пищу продуктов с неприятным запахом и т.п.

Считается, и зачастую это транслируется как непреложная особенность современного общества, что детей окружает информация, что она даже чрезмерна, избыточна. Тем не менее, это не вполне так. Обилие информации не приводит к перегрузке знаниями. Знание есть информация, усвоенная в результате образовательного усилия, связанного с запоминанием, повторением, применением на практике теоретических сведений. Но просто информация сама по себе не оставляет и следа в сознании ребенка, если не представляется ему важной или сколько-нибудь интересной. Информации может быть сколько угодно, но знаний не прибавится. Доступность информации никак не связана с более высоким качеством знаний. Но как это влияет на особенности работы домашнего учителя? Самым прямым образом. Погружение в процесс обучения в классе является всеобщим и систематическим. Оставаясь же один на один

с учителем, ребенку значительно сложнее менять уровень концентрации (что само по себе позволяет в течение урока оставаться готовым воспринимать знание). Во время индивидуального занятия эмоциональные ресурсы ребенка могут «закончиться» уже через 10-15 минут, что приводит к «отключению» учащегося от обучения на все оставшееся время (час и более). Таким образом, педагог должен особенно внимательно чувствовать эмоциональные возможности своего подопечного, понимать, когда дать ему паузу, не стесняться этих пауз. И уметь объяснить родителям, почему через 15-20 минут после начала занятия их ребенок вдруг начинает, к примеру, кувыркаться, прыгать или танцевать. Такими включениями физической активности педагог помогает ребенку, в особенности младшей школы, поддерживать необходимый уровень сосредоточения на протяжении всего занятия.

Что же касается самой информации, то домашний учитель должен уметь использовать более широкий спектр возможностей, как технических, так и методических. Уметь не только красиво и интересно рассказать, но и показать, привести удачный и наглядный, но – самое важное – подготовленный и уместный пример. В этой связи повышаются требования к отбору самой информации учителем, поскольку домашнее обучение с точки зрения концентрированного усвоения более эффективно, чем обучение в классе.

Информация вообще становится частью общения между учителем и учеником, а общение – важнейшей составляющей всего занятия, которое само по себе должно планироваться и проводиться иначе, нежели урок в классе. Должен быть готов учитель и к тому, что в какой-то конкретный момент ребенок окажется просто психологически или эмоционально не в состоянии участвовать в занятии, при этом его желание общаться на уровне дружеском, душевном, будет только усилено. Прочувствовать этот момент, когда не обязательно учить, но обязательно слушать и сочувствовать ребенку, не вторгаясь, тем не менее, в его сферу интимного. Другими словами, умение менять и направлять психологические роли (свои и ребенка) в процессе обучения не только без ущерба для образовательного процесса, но и для развития личности подопечного – важнейшая, едва ли не ключевая особенность работы домашнего учителя.

Преподаватель не должен идти на поводу недостатков одного ученика, но и полностью игнорировать их тоже невозможно. Этот баланс крайне индивидуален, и урок должен совмещать в себе как исправление лакун или погрешностей, так и, разумеется, усвоение нового материала. Внешняя форма урока в классе предполагает общий контроль за успеваемостью всего класса, учитель ориентируется во многом на формальные признаки – среднюю оценку, количество справившихся с заданием учеников и т.п. Но при наличии одного единственного ученика никакое усреднение даже механически невозможно. Значит, и эту

проблему следует решать индивидуально, с учетом возможностей и уровня конкретного воспитанника.

«Единственность» ученика в классе имеет и другой аспект. Такой учащийся лишается важнейшей составляющей процесса обучения, своеобразного психологического буфера, щита, а именно – возможности учиться на чужих ошибках. Педагог должен уметь нивелировать этот значимый фактор, который способен существенно понижать самооценку воспитанника. Вместе с этим нельзя допускать перекоса в противоположную сторону – успокаиваться в тот момент, когда ученик перестает делать ошибки в стандартных ситуациях. В этом плане работа педагога превращается в постоянный поиск границы знания и незнания, но очень деликатного со своей стороны, поскольку должна указывать в большей степени учителю направления дальнейшего развития, чем ученику на его огрехи.

Высок уровень ответственности домашнего учителя и относительно формирования всех основных навыков, связанных с образовательным процессом. Копирование текста и запись на слух, устный и письменный пересказ, ответы на вопросы, конспектирование, решение тестов, задач и т.д. – все это равномерно распределено в общеобразовательной школе между различными предметами. И если педагог какого-то определенного предмета делает упор на чем-то одном, то вариативность предметов и преподавателей позволяет в течение нескольких лет, во время прохождения всей стадии обучения, нивелировать отставание в каком-то определенном навыке, а регулярная демонстрация другими учащимися собственных возможностей позволяет одному ученику частично усвоить и без личного выполнения, просто запоминая то, как делают другие. Разумеется, в условиях домашнего обучения ученик всего этого набора «подстраховок» лишен и в значительно большей степени зависит от квалификации и подготовки конкретного преподавателя.

В этих условиях домашний педагог должен обладать очень высоким уровнем методической оснащенности, быть гибким, но настойчивым практиком, досконально владеющим инструментарием развития не только знаний и навыков, связанных с конкретным предметом, но и уметь формировать навыки, напрямую влияющие на темпы и уровень возрастного развития своего подопечного. При этом никогда не бояться и не стесняться помогать ребенку, поскольку, по меткому выражению Л. С. Выготского, «с помощью ребенок может всегда сделать больше, чем он может сделать сам» [2, с. 471].

В чем же еще, кроме горизонтов планирования, видится существенная разница между репетитором и домашним учителем? На наш взгляд, она в подходе к решению самих образовательных функций. Репетитор играет роль своеобразного тренера по физической подготовке, работает над определенными упражнениями, добиваясь конкретных целей:

исправления недостатков или же подготовке к определенному испытанию любой формы (тестированию, устному ответу, сочинению и т.п.). Работа домашнего учителя сопряжена с более сложным совмещением функций усвоения знаний и навыков и развития общего кругозора ребенка. Сам по себе этот вид образовательной деятельности близок, если вообще не совпадает, с проектно-обучающей формой обучения, важнейшим принципом которой является «систематическое опосредствование культурой дела, мысли, речи» [10, с. 2]. Для деятельности домашнего педагога характерно и планомерно-поэтапное формирование знаний и навыков учащегося в еще большей степени, чем для деятельности педагога в классе или репетитора, которые идут вслед за программой и расписанием, нежели связаны с индивидуальными особенностями ребенка, для которых очень важно создать и индивидуальную карту развития знаний в рамках стандарта, иначе такой домашний курс рискует превратиться в лучшем случае в набор увлекательных рассказов, а в худшем – в бесполезное перечисление ничего не значащих сведений, которые учащийся способен разве что заучить, но никак не усвоить.

Список литературы

1. Аверин Ю. П. Качество среднего образования и поведение школьников по отношению к учебе: опыт социологического исследования: монография. М.: МАКС Пресс, 2016. 216 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо. 2004. 512 с.
3. Домашнее обучение за рубежом: на витке популярности // Аккредитация в образовании. 2012. № 2 (54). С. 78-80.
4. Духовников Ф. В. Николай Гаврилович Чернышевский // Русская старина. 1911. №1. С. 68-96.
5. Зверкина Г.А., Иванов А.В., Тишков М.Б., Волков А.А. Отмена ЕГЭ - первый шаг к возрождению образования // Россия XXI. 2014. № 1. С. 96-119.
6. Каратаева Е. Н., Козлова Г. Г. Теневой рынок образовательных услуг при подготовке в вуз // Вестник Московского государственного университета приборостроения и информатики. Сер. «Социально-экономические науки». 2009. № 16. С. 62-67.
7. Крылова Н. Г. Репетиторы выходят из тени // Народное образование. 2011. № 5. С. 180-184.
8. Лоскутова И. М. Стратегии снижения образовательных рисков индивидуальными агентами социального пространства // Преподаватель XXI века. 2014. Т. 1. № 4. С. 40-49.
9. Мартынова С. С. Домашнее воспитание и обучение в истории отечественного образования // Совет ректоров. 2010. № 3. С. 79-84.

10. Психология в образовании: Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения. Вып. 11 / под ред. В. Б. Хозиева, П. Д. Ширкова. М.; Сургут: Изд-во Сургутского ун-та. 2000. 100 с.

11. Рощина Я. М. Образовательные намерения российских школьников: что изменилось за последние пять лет? // Народное образование. 2011. № 10. С. 52-58.

12. Суренская М. С. Домашнее воспитание и обучение дворянских детей // Аналитика культурологии. 2011. № 21. С. 53-55.

13. Сухотина-Толстая Т. Л. Воспоминания. М.: Художественная литература. 1980. 527 с.

Устинов А.В., канд. филол. наук, Ustinov@mail.ru, Россия, Москва

*TUTOR OR HOME TEACHER:
TO THE ISSUE OF FAMILY EDUCATION IN MODERN RUSSIA*

A.V. Ustinov

Discusses the pedagogical aspects of teachers home learning, private Tutors, private Tutors.

Key words: home schooling, tutoring, psychology of age development, individual training, private lessons.

Ustinov A.V., candidate of philologica. sciences, Ustinov@mail.ru, Russia, Moscva

УДК 378.56:12

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Е.Г. Шаин

Рассматривается теория высшего образования, профильных государственного образовательного и профессионального стандартов, анализируются основные подходы к определению содержания университетской психолого-педагогической подготовки будущих бакалавров социальной работы.

Ключевые слова: содержание образования, образовательный стандарт высшего образования, профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе», содержание программы дисциплины «Психология и педагогика».

Развитие отечественного высшего образования делает актуальными многие научно-теоретические и практические проблемы. К их числу

относится и проблема подготовки будущих бакалавров социальной работы.

Преодолению недостатков, имеющихся в сфере подобной подготовки, должна помочь научная разработка её содержания, в том числе психолого-педагогической составляющей.

В отечественной педагогике имеется большое число работ, относящихся к исследованию феномена содержания образования, прежде всего общего [5, 7, 8, 10, 11 и др.].

Значительно меньше методологических подходов к осмыслению содержания высшего образования, хотя они активно разрабатываются как отечественными, так и зарубежными исследователями [10, 13, 14, 15 и др.].

Вместе с тем анализ показал, что ныне действующие федеральные государственные стандарты высшего образования, в частности ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата) [18], не в полной мере спроектированы в логике современных научных подходов к определению содержания высшего образования.

Кроме того, содержание рабочих программ дисциплин подготовки бакалавров, в том числе бакалавров социальной работы, в соответствии с современными требованиями должно быть сопряжено с содержанием соответствующих профессиональных стандартов.

Проектируя рабочую программу дисциплины «Психология и педагогика» (блока 1 базовой части дисциплин направления подготовки 39.03.02 Социальная работа), мы исходили из требований соответствующего ФГОС ВО и профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» [12], в требованиях которого значительное место занимает психолого-педагогический аспект.

Действующий ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата) в случае реализации организацией программы прикладного бакалавриата требует, чтобы освоивший её выпускник обладал, в частности, общепрофессиональной компетенцией ОПК-6: способностью к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия личности и общества.

В случае же реализации организацией программы академического бакалавриата ФГОС ВО требует, чтобы освоивший её выпускник обладал наряду с ОПК-6 такими, в частности, профессиональными компетенциями, как: готовностью к участию в реализации образовательной деятельности в системе общего, профессионального и дополнительного образования (ПК-15), готовностью к применению научно-педагогических знаний в социально-практической и образовательной деятельности (ПК-16).

Сравнительный анализ подобной программы академического бакалавриата и требований профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» показал целесообразность реализации программы прикладного бакалавриата. Наше исследование содержания университетской психолого-педагогической подготовки будущих бакалавров социальной работы осуществлялось в ТГПУ им. Л. Н. Толстого в рамках программы прикладного бакалавриата.

Традиционно в образовательных программах по непсихологическим направлениям подготовки представлена дисциплина «Психология и педагогика», хотя психология и педагогика – самостоятельные отрасли науки, а указанная учебная дисциплина должна базироваться на этих отраслях.

Предваряющая диагностика представлений студентов о психологии и педагогике показала низкий уровень их психологической и педагогической компетентности (что вполне объяснимо, так как подобные предметы в школе не изучаются).

К. Д. Ушинский в «Предисловии» к своему главному научному труду «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», говоря о логике построения предлагаемого материала и «педагогических правилах», подчёркивает, что «сначала мы поместили было эти правила вслед за каждым анализом того или другого психического явления, но потом заметили проистекающее отсюда неудобство. Почти всякое педагогическое правило является результатом не одного психического закона, но многих, так что, перемешивая этими педагогическими правилами наши психические анализы, мы вынуждены были и многое повторять, и в то же время многого не досказывать» [17, с. 35].

Поэтому, проектируя внутреннюю логику рассматриваемой дисциплины, мы отказались от «смешения» психологии и педагогики.

Подготовленная нами рабочая программа дисциплины построена таким образом, что в результате её освоения студент приобретает знания основных понятий психологии и педагогики, методов психолого-педагогических исследований, современных педагогических технологий; умения использовать психолого-педагогические технологии для решения проблем социального благополучия личности и общества; навыки применения психолого-педагогических знаний для решения задач личностного развития человека.

Содержательно программа дисциплины выстроена следующим образом:

Тема 1. Психология как наука и её основные отрасли.

Объект, предмет и методы психологии. Место психологии в системе наук. История развития психологического знания. Основные отрасли современной психологии.

Тема 2. Психика и организм; поведение и деятельность.

Определение психики и её функции. Психика и организм человека. Соотношение сознания и бессознательного. Структура сознания. Деятельность и общение как факторы развития психики.

Тема 3. Психические процессы.

Ощущение и восприятие. Внимание и память. Мышление, речь и язык. Воображение, интеллект и креативность. Эмоционально-волевые процессы.

Тема 4. Психология личности и человеческих взаимоотношений.

Структура личности. Темперамент. Характер. Способности человека. Межличностные взаимоотношения. Психология малых групп; коллектив и его развитие. Межгрупповые взаимодействия.

Тема 5. Педагогика как наука и её основные отрасли.

Объект и предмет педагогики. Система педагогических наук. История развития педагогического знания. Методы педагогических исследований.

Тема 6. Образование как система и процесс.

Образовательная система Российской Федерации. Непрерывное образование. Образование как педагогический процесс; формы и методы его организации.

Тема 7. Педагогическая деятельность и педагогические технологии.

Структура педагогической деятельности. Педагогические технологии; классификация педагогических технологий.

Тема 8. Воспитание человека.

Сущность воспитания. Особенности воспитания в современном российском обществе. Воспитание в педагогическом процессе.

Семья и воспитание человека.

В рамках профильной основной профессиональной образовательной программы психолого-педагогическая подготовка бакалавров социальной работы дополняется и развивается в процессе освоения дисциплин «Социальная педагогика», «Теория социальной работы», «Частные технологии социальной работы», «Социальное обслуживание семьи и детей», в ходе всех видов практик. В связи с этим введение отдельных дисциплин «Педагогика социальной работы», «Психология социальной работы» представляется целесообразным только в качестве возможных дисциплин по выбору студентов.

В рамках исследования содержания психолого-педагогической подготовки бакалавров социальной работы мы проанализировали ряд учебников и учебных пособий по дисциплине [1, 2, 3, 6, 16 и др.]. Анализ показал, что они не в полной мере содержат необходимые для студентов научные знания по психологии и педагогике в контексте предстоящей профессиональной деятельности. В нашем опыте компенсация указанного

недостатка осуществлялась путём привлечения учебной литературы для студентов вузов собственно по психологии и по педагогике.

Проблемой остаётся и подбор преподавателей для проведения занятий по дисциплине. Анализ свидетельствует, что её ведут либо дипломированные специалисты-психологи, либо специалисты-педагоги. И это сказывается на качестве представления той или иной части дисциплины.

Наше исследование показало, что для реализации содержания университетской психолого-педагогической подготовки бакалавров социальной работы целесообразно представить в учебном плане последовательное освоение студентами отдельных дисциплин «Психология» и «Педагогика», преподавание которых осуществляли бы преподаватели соответствующих специальностей.

В новом поколении ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата) в случае реализации организацией программы прикладного бакалавриата целесообразна следующая редакция общепрофессиональной компетенции ОПК-6: способность к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач социального обслуживания населения, проблем социального благополучия личности и общества.

Учитывая требования профессионального стандарта «Специалист по социальной работе», целесообразно также в новом поколении ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа исключить вариант программы академического бакалавриата как не обладающей потенциалом для достижения этих требований.

Список литературы

1. Бороздина, Г.В. Психология и педагогика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2016.

2. Горячев М.Д. Психология и педагогика: учебное пособие А.В. Долгополова, О.И. Ферапонтова [и др.] Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003.

3. Гуревич П.С. Психология и педагогика: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017.

4. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: учебное пособие. М.: Гардарики, 2001.

5. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.

6. Кравченко А.И. Психология и педагогика: учебник. М.: ИНФРА-М, 2008.

7. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003.

8. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007.

9. Краюшкина С.В., Шаин Е.Г. Сопровождение применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы (опыт Тульской области) / С. В. Краюшкина, / Межведомственные модели оказания социальных и образовательных услуг и практика апробации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы. [Электронный ресурс] // URL: http://psyjournals.ru/professional_standarts/issue/index.shtml М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2016. С. 125-138.

10. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высш. шк., 1991.

11. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Изд-во «Эгвес», 2010.

12. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 октября 2013 г. № 571н г. Москва // Рос.газета. 2013. 18 дек.

13. Основы педагогики и психологии высшей школы / А.В. Петровский, В.М. Ковалева, А.А. Крашенинников [и др.]: под ред. академика АПН СССР А. В. Петровского. М.: Изд-во Московского университета, 1986.

14. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999.

15. Попков В.А. Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования. М.: Академический Проект, 2004.

16. Психология и педагогика: учебник для бакалавров / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Юрайт, 2017.

17. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5 / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата). Утвержден 12 января 2016 г., приказ № 8 Министерства образования и науки РФ. URL: [https://knastu.ru/media/files/cp_files/39.03.02_Sotsialnaya_rabota_\(red_13.07.2017\)_r7Vake.pdf](https://knastu.ru/media/files/cp_files/39.03.02_Sotsialnaya_rabota_(red_13.07.2017)_r7Vake.pdf)

Шаин Ефим Григорьевич, канд. пед. наук, доц., eshain@mail.ru, Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

*APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONTENT
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING
FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK*

E. G. Shain

The theory of higher education, profile state educational and professional standards is considered, the basic approaches to determination of the contents of University psychological and pedagogical preparation of future bachelors of social work are analyzed.

Key words: content of education, educational standard of higher education, professional standard "specialist in social work", content of the program of discipline "Psychology and pedagogy".

Shain Yefim Grigorievich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, eshain@mail.ru, Russia, Tula, Tula State Pedagogical University named L.N. Tolstoy

УДК 372.881.111.1

**ЭНЕРДЖАЙЗЕРЫ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Х.Х. Шаманова

Рассматриваются методы интерактивного взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения иностранным языкам, а в частности метод применения энерджайзеров - небольших упражнений, которые снимают напряжение, создают комфортную, дружелюбную и творческую обстановку, сплачивают участников, помогают разделить их на группы.

Ключевые слова: интерактивный метод, методика, иностранный язык, энерджайзер, работа с аудиторией, индивидуальный подход.

Образование является одной из важных составляющих культурной системы общества. В данный момент в нашей системе образования происходят большие изменения посредством интеграция ее в мировое сообщество, что способствует модернизации национальной образовательной системы. В настоящее время ведущие тенденции развития страны связаны с «открытостью миру», с построением демократического общества, в котором на первое место должен быть поставлен человек, обладающий значительно большей, чем раньше, мерой свободы и ответственности. В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых интерактивных методов и технологий в процессе обучения иностранным языкам в высшей школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения [2].

Первоочередная задача преподавателя при обучении иностранным языкам состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность своего студента.

Современные методики обучения, с активным применением интерактивных методов обучения помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей обучающихся, их уровня обученности и интересов [4].

Основными целями применения интерактивных методов обучения иностранному языку являются:

- повышение мотивации к изучению языка;
- развитие речевой компетенции: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, а также умение передавать информацию в связных аргументированных высказываниях;
- увеличение объема лингвистических знаний;
- расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка;
- развитие способности и готовности к самостоятельному изучению английского языка [3];
- формирование и совершенствование языковых навыков и умений чтения, письма, говорения, аудирования;
- расширение активного и пассивного словарей;
- формирование культуры общения;
- формирование устойчивой мотивации познавательной деятельности, потребности к использованию иностранного языка для целей подлинного общения [5];
- формирование навыков работы в группе.

Правильный выбор методики преподавания, подхода к аудитории, поиск и применение эффективных интерактивных методов и инструментов преподавания ведут к эффективному обучению иностранных языков.

В этой статье мы рассмотрим один из ярких и эффективных интерактивных методов закрепления материала - энерджайзеров.

Энерджайзерами (анг. energizer) называют небольшие упражнения (обычно от 2 до 10 минут), которые снимают напряжение, создают комфортную, дружелюбную и творческую обстановку, сплачивают участников, помогают разделить их на группы [1].

Часто один энерджайзер преследует несколько из указанных целей. Данные упражнения называют энерджайзерами, потому что они всегда выступают в роли эмоциональной, а часто и физической «встряски».

В процессе обучения преподаватели часто встречаются с проблемой спада энергии и низкого уровня концентрации внимания студентов на материале, что зачастую сопровождается сонливостью, скукой и плохим

восприятием материала. Плохая концентрация является основной причиной плохого понимания и восприятия материала, в следствие чего студенты становятся беспокойными, тем самым отвлекая и отвлекаясь от учебного процесса и создавая «суматоху» в учебном классе. И что же может помочь в этой ситуации? Короткие пятиминутные активные задания, называемые «энерджайзерами» помогут «вдохнуть энергию» в группу [7].

Энерджайзеры обладают рядом положительных черт, которые делают их активными интерактивным методом при обучении иностранным языкам, а именно:

- настрой участников на работу;
- снятие усталости или напряжения участников после упражнения;
- ввод участников в тематику следующего задания;
- восстановление и повышение энергии и активности в группе;
- усиление чувства дружелюбного отношения и сплоченности между членами группы и даже всего сообщества;
- различные интеллектуальные способности могут быть развиты и вовлечены в процессе работы над энерджайзерами;
- добавляют позитив и веселье в процесс обучения;
- задействуются различные виды активности: физическая (кинестетическая), музыкальная (ритмическая), межличностная и визуальная [6].

Энерджайзер может быть не только хорошим началом дня или задания в смысле повышения энергии в группе или снятия напряжения, но может послужить и короткой настройкой на определенную тему – вводом в последующее задание. Если следующее упражнение – это принятие кодекса семинара, то можно, например, провести энерджайзер на сотрудничество, используя его в качестве перехода и настроя на следующее задание. Часто некоторые участники воспринимают энерджайзер, как глупую и ненужную игру, поэтому использование их в связи с последующей темой может помочь воспринять ее как часть программы. Помимо этого важно грамотно учитывать особенности группы и готовность каждого участника к выполнению того или иного упражнения [8].

В заключение хотелось бы отметить тот факт, что в зависимости от дисциплины и целей обучения, виды и способы использования энерджайзеров могут меняться. Одни могут требовать большей физичкой нагрузки, другие больше умственных способностей, концентрации внимания и тд.

Многое напрямую зависит от уровня доверия и работы с аудиторией, возраста и темы на которую направлены данные упражнения и энерджайзеры [10, 9].

Энерджайзеры также можно использовать как продолжение темы или содержания всего модуля или блока той или иной дисциплины или грамматики.

Например, энерджайзер «Две правды и одна ложь» можно с легкостью адаптировать к письменным заданиям типа «правильные и неправильные утверждения по различным грамматическим темам», для повторения или оценки знаний студентов.

Список литературы

1. Денисова Ж.А., Денисов М.К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием // ИЯШ. 2008. № 3. с. 20.
2. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // ИЯШ. 2007. №8. с.18.
3. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2009.
4. Кочергина И.Г. Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2009. №3.
5. Сергеева М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог. 2005. № 2. с.162-166.
6. Синегубова Н.М. Информационные технологии на уроках английского языка // Школа. 2006. № 2. с. 43-44.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000.
8. Гражданское образование: пособие для педагогов и работников образования // Сборник материалов, разработанный под эгидой Совета Европы / под ред. Н. Воскресенской, И. Фрумина. М., 2000.
9. www.salto-youth.net/find-a-tool/ КОМПАС Пособие Совета Европы по образованию в области прав человека с участием молодежи (на русском языке): www.eycb.coe.int/compass/ru/contents.html 137 T-Kit 3. Пособие Совета Европы по проектному менеджменту (на русском языке):
10. Reaching English Language Learners in Every Classroom: Energizers for Teaching and Learning By Debbie Arechiga (Eye on Education/Routledge, 2012).

Шаманова Халимат Халитовна, канд. пед. наук, доц. khalimat2007@gmail.com, Россия, Черкесск, Северо-Кавказская государственная гуманитарная технологическая академия

*ENERGIZERS AS AN EFFECTIVE INTERACTIVE METHOD
OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES*

Kh. Kh. Shamanova

Methods of interactive cooperation of a teacher and a student in the process of teaching foreign languages are discussed in this article. In particular, the method of using energizers-short exercises that relieve stress, create a comfortable, friendly and creative environment, rally participants, help them to be divided into groups.

Key word: interactive method, methodology, foreign language, energizer, work with the audience, individual approach.

Shamanova Khalimat Khalitovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, khalimat2007@gmail.com, Russia, Cherkessk, North-Caucasian State Humanitarian Technological Academy.

УДК 37.013.46

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

А.В. ЭКТОВ

Рассматривается актуальность внедрения дистанционной юридической клиники в образовательный процесс современного юридического вуза как инновационной практико-ориентированной технологии обучения в условиях ФГОС ВО. Предложено авторское видение организации дистанционной клиники как эффективной технологии формирования профессиональных компетенций юристов в ВУЗе. Рассматривается целесообразность организации виртуального профессионального клуба юристов.

Ключевые слова: дистанционная юридическая клиника, виртуальный клуб, профессиональные компетенции, юрист.

Актуальность выбранной тематики нашей работы predetermined двумя взаимозависимыми факторами. Первый - избыточное количество студентов-юристов, выпускаемых в Российской Федерации. Второй - крайне низкий уровень подготовки многих выпускников, оканчивающих вузы, в том числе и в дистанционном формате. Два этих фактора в совокупности вынудили Министерство образования и науки РФ пойти на массовые проверки в отношении юридических вузов и факультетов, результатом которых стали систематические отзывы аккредитаций. В итоге число юридических вузов в России неуклонно сокращается, а требования к качеству деятельности остающихся возрастают.

Однако процесс сокращения юридических вузов объективно подходит к концу (в силу резкого сокращения численности последних) и, похоже, настало время перейти к следующему этапу реформирования юридического образования, а именно к повышению качества его

содержания. Образовательная деятельность современного вуза должна строиться на основе инновационных технологий, базирующихся на интеграции традиционного и электронного образовательного пространства.

В течение последних лет практически по всем направлениям подготовки и специальностям высшего образования были утверждены так называемые ФГОС ВО 3+. При этом государство позиционирует их не как абсолютно новые, а как модернизированные или актуализированные, хотя в них существенно меняются и принципы группировки компетенций, и формулировки компетенций, и ряд других моментов. Вузам, реализующим образовательные программы высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция», для обеспечения выполнения требований выше обозначенных государственных программ целесообразно обеспечить функционирование «Дистанционной юридической клиники», которая сможет осуществлять свою деятельность как в режиме открытого форума, так и в режиме конфиденциальности [7, с. 35]. Причем обращение и получение квалифицированной правовой помощи будет осуществляться с помощью ресурсов электронной связи: общения в рамках форума, скайпа путем обмена информационными ресурсами по e-mail и др. [2, с. 128].

При этом деятельность юридической клиники, основанной на электронных технологиях, полностью соответствует Государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 годы)», согласно которой презюмируется важность создания электронной информационной среды для защиты прав и свобод человека и гражданина в обход существующей бюрократии.

Электронное юридическое клиническое обучение отвечает всем требованиям вышеуказанных государственных программ, так как сочетает в себе инновационные образовательные технологии, предоставление юридической значимой информации в электронном виде, направлено на обеспечение прав человека в важных сферах его частноправовой жизни: гражданской, семейной, жилищной, трудовой и др. [3, с. 19]. При этом дистанционные юридические клиники участвуют в решении поставленных государством перед вузами задач в сфере правового просвещения населения, получении квалифицированной правовой помощи социально незащищенными слоями населения на безвозмездной основе.

Электронное юридическое клиническое обучение также направлено на достижение соответствия результатов освоения образовательных программ по направлению подготовки «Юриспруденция» (бакалавриат, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации) современным требованиям с учетом потребностей общества и работодателей и нормативов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее ФГОС ВО) [1, с. 114].

Как отмечается в литературе, «специальное («клиническое») обучение отличается тем, что в его ходе не столько передаются знания, сколько посредством организации специальных упражнений и особых форм практических занятий формируются навыки, умения, активизируются способности, готовности студентов «проделать дело», т. е., выражаясь педагогическим языком, формируются практически профессиональные компетенции». Следует подчеркнуть, что работа дистанционной приемной также должна строиться с учетом необходимости решения указанных задач.

Структура дистанционной юридической клиники определяется целями, достижение которых должно осуществляться в рамках работы юридической клиники: обеспечение учебного процесса в соответствии с учебным планом (т. е. обучение студентов) и надлежащего качества работы клиники (т. е. обеспечение качественной юридической помощи). В то же время структура виртуальной приемной должна характеризоваться гибкостью и вариативностью, учитывать конкретные обстоятельства, в которых осуществляется работа юридической клиники: особенности учебного плана в текущем семестре, количественного и качественного состава участников дистанционной юридической клиники и т.п.

При этом следует обратить внимание на сохраняющиеся и в рамках дистанционной работы отличия оказываемых видов правовой помощи в виде консультирования и правового информирования. Консультирование представляет собой оказание правовой помощи при наличии у заявителя правовой проблемы. Оно включает разъяснение гражданину положений действующего законодательства применительно к его правовой проблеме и предложений одного или несколько вариантов решения правовой проблемы с оценкой вероятных последствий реализации каждого варианта. Правовое информирование представляет собой оказание гражданину правовой помощи при отсутствии у него правовой проблемы. Оно включает разъяснение заявителю положений действующего законодательства по интересующему его вопросу.

Специфика исключительно дистанционного общения с заявителем предполагает установление определенных требований также и к стилю, содержанию и структуре подготавливаемых ответов. Стиль и содержание ответа должны отличать полнота, точность, лаконичность, юридическая безупречность, безукоризненная грамотность, логичность и последовательность изложения. Стиль изложения можно охарактеризовать как «смягченный» официально-деловой.

Ответ в рамках правового консультирования может быть условно разделен на следующие части: приветствие, краткий ответ на поставленный вопрос, юридическое обоснование ответа, развернутый ответ на вопрос, рекомендации по разрешению правовой проблемы.

Ответ в рамках правового информирования может быть условно разделен на следующие части: приветствие, краткий ответ на заданный вопрос, юридическое информирование по вопросу.

В некоторых вузах, в рамках реализации дистанционной юридической клиники в режиме открытого форума для зарегистрированных участников или при помощи социальных сетей (обучающихся, преподавателей, специалистов-практиков) действует виртуальный профессиональный клуб юристов [4, с. 126]. Студенты-юристы и иные зарегистрированные участники такого форума могут в любое время осуществлять профессиональное общение, задавать вопросы, получать на них квалифицированные правовые ответы, делиться мнениями по вопросам действующего законодательства, вносимых в него изменений. Здесь обучающиеся ощущают себя частью профессионального сообщества, находят единомышленников, а представители работодателей приглашают студентов на различного вида стажировки и т.д.

Преимуществами работы студентов в виртуальном профессиональном клубе являются:

1. Возможность получения квалифицированной помощи по интересующей проблеме от профессорско-преподавательского состава, практических работников; возможность узнать мнения однокурсников.

2. Подходящий студентам график работы, так как задать свой вопрос или ответить на уже поставленный вопрос возможно в любое удобное время.

3. При обсуждении вопросов по предложенной тематике студент получает неограниченную возможность использования всех доступных интернет-ресурсов.

4. Возможность самостоятельного заявления студентом темы по любым правовым вопросам.

5. Помощь студенту в подготовке к зачетно-экзаменационной сессии, так как на обсуждение выносятся действительно актуальные вопросы как из российской, так и из зарубежной правовой теории и практики.

6. Подготовка студента к практической деятельности: в дискуссиях по заявленным темам участвуют практикующие специалисты, занимающие руководящие должности в различных сферах общественной жизни.

7. Возможность вступления студента во внутривузовское профессиональное сообщество.

Следует согласиться с мнением Н.В. Сплавской: «виртуальный клуб позволяет осуществлять интерактивное обучение-взаимодействие участников образовательного процесса. В web-ориентированном образовании осуществляется специальная, особая форма организации познавательной деятельности студентов» [6, с. 21].

Стоит отметить, что компетентностная модель подготовки выпускников вузами, заложенная в основу ФГОС ВПО, предполагает

значительную роль представителей работодателей в процессе обучения студентов-юристов: участие в разработке образовательной программы по направлению «Юриспруденция» (бакалавриат), рецензии на рабочие программы, программы практик и т. п. По этой причине роль представителей работодателей в образовательном процессе не стоит недооценивать.

В рамках электронного профессионального клуба юристов для студентов проводятся различные научные конференции в режиме открытых форумов, где, как и на традиционных конференциях, есть приветственное слово организаторов к участникам, вопросы для обсуждения, администраторы (модераторы форумов), время для перерыва, публикации по итогам конференции. Но круг участников конференции не ограничен, профессиональное общение происходит в неформальной обстановке, что, безусловно, увеличивает мотивацию современных студентов-цивилистов к участию в таких электронных научных конференциях и к процессу обучения в целом.

Профессиональное общение по различным темам (в том числе в рамках изучаемых гражданско-правовых дисциплин) в электронном профессиональном клубе юристов формирует у студентов-цивилистов необходимые по ФГОС ВПО общекультурные и профессиональные компетенции, а также является помощью студентам в подготовке к текущей, промежуточной аттестации и даже к государственной итоговой аттестации (включая подготовку к государственному экзамену по дисциплине «Гражданское право» и написание выпускной квалификационной работы).

Как было отмечено в литературе, студенты консультируют граждан в юридических клиниках в первую очередь для того, чтобы получить соответствующие навыки. Поэтому с этой точки зрения работа виртуальной приемной также полностью отвечает основной учебной цели функционирования юридических клиник.

Таким образом, дистанционную юридическую клинику следует рассматривать в качестве инновационной составляющей электронного образовательного пространства вуза, дополняющей традиционные образовательные технологии в способах формирования компетенций у обучающихся различных уровней подготовки по направлению «Юриспруденция», которая и выполняет те важные задачи, которые ставит перед вузами российское государство: качественное оказание юридической помощи и развитие информационного общества.

Список литературы

1. Дружинина А.В. Некоторые аспекты становления и развития российского юридического образования // Educationsciencesandpsychology. 2016. № 3 (40). С. 112-116.
2. Дружинина А.В., Сплавская Н.В. Реализация сетевой концепции развития личности студентов-юристов в международном инновационном университете // Вестник СевКавГТИ. 2014. № 18. С. 126-129.
3. Дружинина А.В. Юридическое образование: вчера и сегодня // Гуманизация образования. 2016. № 2. С. 18-24.
4. Дружинина, А.В., Сплавская Н.В. Реализация сетевой концепции развития личности студентов-юристов в Международном инновационном университете / А. В. Дружинина, // Вестн. СевКавГТИ. 2014. Вып. 18. С. 126-129.
5. Заславская О.В., Эктов А.В. Актуальные вопросы практико-ориентированного дистанционного обучения юристов с использованием квазипрофессиональной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Педагогика, 2017. Вып. 1. С. 77-83.
6. Сплавская Н.В. Активизация самостоятельной работы студентов средствами интернет-технологий в условиях реализации теории сетевого образования // Гуманизация образования. 2012. № 6. С. 19-23.
7. Яковлева-Чернышева А.Ю., Дружинина А.В. К вопросу формирования компетенций у студентов бакалавриата в условиях инновационной образовательной среды университета // Педагогические науки и образование в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации. Пенза: Наука и просвещение, 2016. С. 34-46.

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

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF PRACTICE-BASED DISTANCE EDUCATION OF LAWYERS AT UNIVERSITY

A. V. Assembly

It emphasizes the relevance of the introduction of distance legal clinics in the educational process of modern legal as an innovative, practice - oriented learning technologies in terms of the GEF. The author's vision of the organization of remote clinic as an effective technology of formation of professional competences of lawyers in high school is offered. The expediency of organization of virtual professional club of lawyers is considered.

Keywords: remote legal clinic, virtual club, professional competence, lawyer.

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

МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТРАДИЦИОННОГО И СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

Н.А. Яковлева

Рассматриваются взаимодействие понятий «сетевое обучение» и «средства сетевого обучения» в образовательном процессе, модели взаимодействия сетевого обучения с традиционным и выявлены проблемы при организации сетевого обучения.

Ключевые слова: сетевое обучение, принципы сетевого обучения, модель сетевого обучения, модель взаимодействия очного и сетевого обучения, проблемы при организации сетевого обучения.

В современной педагогике существует множество подходов к формированию содержания понятия «сетевое обучение», предложенных педагогами-исследователями Богомоловым А.Н., Нагаевой И.А., Образцовым П.И., Озеровой М.В. и Соколовой А.С. [1, 2, 3, 4, 5]. На основе рассмотренных подходов к понятию «сетевое обучение» мы будем придерживаться следующей его формулировки: сетевое обучение – это совместная деятельность автономных участников образовательного процесса, которая происходит в виртуальной среде взаимодействия и организовывается с помощью средств коммуникаций.

Основой сетевого обучения является технология сетевого обучения. Технология обучения, по мнению П.И. Образцов [3], представляет собой целостную дидактическую систему, позволяющую наиболее эффективно с гарантированным качеством решать педагогические задачи.

На основе данного подхода будем считать, что технология сетевого обучения – это целостная дидактическая система, позволяющая эффективно решать педагогические задачи в виртуальной среде взаимодействия, организованной с помощью средств коммуникаций.

Рассмотрим построение модели сетевого обучения. Выделим структурные компоненты модели, их взаимодействие, особенности организации.

В соответствии со стандартом IEEE P1484.1 модель сетевого обучения включает в себя следующие компоненты:

- процессы, которые связывают объекты обучения с оценкой процесса обучения и контентом для образовательного процесса;
- хранилища: обучающие ресурсы и тестовые материалы;
- потоки данных: выбор форм и методов образовательного процесса, отслеживание активности обучающихся, проявленные в виде рефератов, письменных отчетов, тестов и других форм, промежуточная оценка образовательного процесса.

При использовании обозначенных компонентов в обучении (традиционном, сетевом и смешанном) логика самого образовательного процесса остается одинаковой: уровень знаний обучающегося меняется под руководством преподавателя, что и фиксируется при оценивании.

Выполним построение модели сетевого обучения (рис. 1).



Рис. 1. Модель сетевого обучения

Рассмотрим основные требования к модели сетевого обучения[6].

1. Дидактические:

- образовательный объект определяется как информационный ресурс, предназначенный для многократного использования в целом или отдельными компонентами;
- компактность и четкость изложения материала;
- оптимальное, с точки зрения педагога, разбиение учебного материала на модули/ блоки;
- возможность формирования и редактирования контента с сохранением предыдущих вариантов изложения;
- центральным компонентом образовательного процесса является инструментальная среда;
- оптимальное сочетание средств мультимедиа для представления информации;
- возможность сочетания онлайн- и оффлайн-обучения;
- возможность проведения промежуточного и итогового контроля с использованием образовательной среды;

- хранение данных о результатах обучения и возможность формирования аналитических отчетов в разрезе нескольких параметров.

2. Коммуникационные:

- взаимодействие участников процесса обучения осуществляется посредством инструментальной среды;

- основным каналом передачи данных контента является глобальная или локальная сеть;

- увеличение скорости взаимодействия осуществляется за счет технических возможностей (например, архивации данных, установка определенных параметров для передаваемых файлов, использование облачных хранилищ);

- использование различных форм коммуникаций (например, форумы, чаты, беседы, видеоконференции, вебинары, электронная почта);

- обеспечение определенного уровня безопасности при работе с контентом и базой персональных данных.

Сетевое обучение будем рассматривать в качестве самостоятельной системы, одной из форм обучения. Рассмотрим взаимодействие традиционного и сетевого обучения. Определим, для каких целей и при каких условиях лучше использовать традиционные методы обучения, а для каких сетевые.

Сети формируются, как правило, на добровольной договорной основе, поэтому затруднено традиционное управление ими, из-за чего возникает проблема создания новых механизмов повышения качества структур управления педагогическим образованием. Структуры управления педагогическим образованием подразделяются на формальные и неформальные.

Рассмотрим особенности некоторых функций управления в сетевом взаимодействии. Контроль осуществляется в виде мониторинга для промежуточной аттестации. Мониторинг сетевого взаимодействия позволяет выявить новое содержание педагогического опыта. Специфика мотивации для участников сетевого обучения определяется психологическими характеристиками и носит субъектный характер.

Н. Н. Суртаева проанализировала многообразие построения инновационного пространства педагогического образования в условиях сетевого взаимодействия. Выделен ряд актуальных подходов к исследованию сетевого образовательного взаимодействия: педагогический, социокультурный, личностно ориентированный, интегративный, гносеологический антропологической повседневности, кластерный и др. [7].

Рассмотрим принципы, которыми руководствуются участники сетевого обучения для повышения качества образовательного процесса:

- принцип партнерства – направление всех возможностей для совершенствования образовательного процесса;

- принцип целостности – единая стратегия скоординированного развития всех составляющих образовательного процесса;
- принципы саморегуляции и создания системы связей – разработка, апробирование инновационные моделей образовательных программ;
- принципы открытости и демократичности;
- принципы взаимодействия и согласованности;
- принцип участия и соуправления и др.

Выбор принципов сетевого обучения зависит от учёта конкретных целей и условий функционирования моделей.

В связи с появившимися правовыми и ресурсными возможностями рождается множество моделей сетевого обучения, которые содержат компоненты, характеризуемые функциями, отвечающими запросам участников образовательного процесса. Рассмотрим некоторые виды моделей.

1. Модель интеграции очной и сетевой форм обучения для дополнительно образования, элективных модульных дисциплин и курсов по выбору

Интернет-технология – обучение с помощью сети Интернет, которая осуществляет доступ к учебным и методическим материалам и взаимодействие преподавателей и обучаемых в образовательном процессе. Для обучения с помощью данной технологии могут использоваться практически любые средства телекоммуникаций.

На практике чаще всего в сети предоставляется весь учебный материал с использованием средств телекоммуникаций для взаимодействия преподавателей и обучаемых. В рамках комбинированной технологии встречаются и другие сочетания: наличие консультанта для выполнения заданий, доставка части учебно-методических материалов по сети и др.

Схематично данная модель может быть изображена следующим образом (рис. 2).

2. Модель интеграции очной и сетевой форм обучения

Рассмотрим постепенное внедрение сетевого обучения в автономный курс по изучению какой-либо дисциплины с упором на самостоятельную работу обучающихся (рис. 3). При таком обучении только итоговый контроль должен проходить непосредственно с участием студента. Промежуточный контроль, основан на системе тестов и систематической проверке практических заданий, заранее полученных обучающимися на занятиях и/или по среде взаимодействия. Лекции при такой модели обучения могут проводиться очно и/или быть представлены в сетевой форме и видеозаписях, чтобы была возможность обсуждения нового материала с преподавателем.

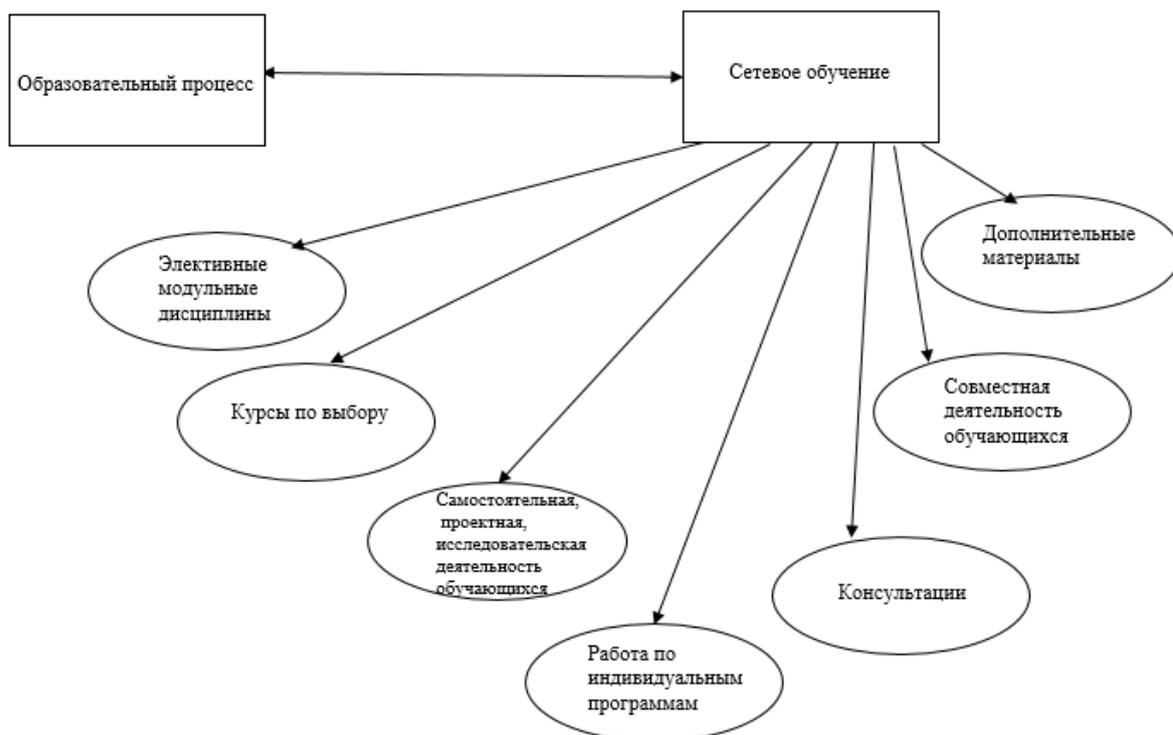


Рис. 2. Модель взаимодействия очного и сетевого обучения для дополнительно образования, элективных модульных дисциплин и курсов по выбору

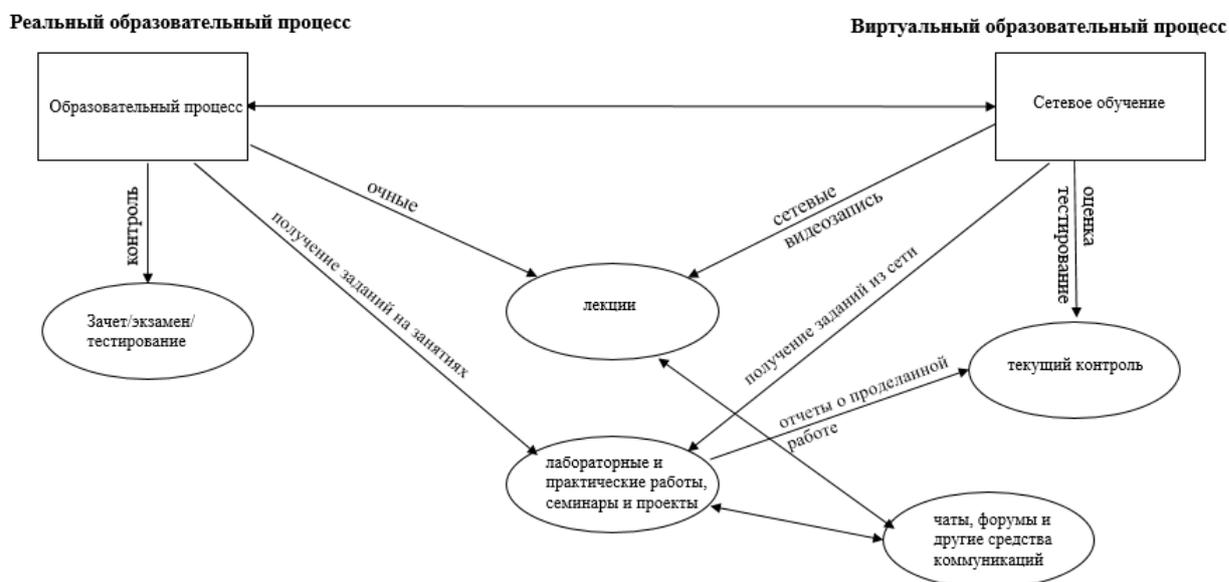


Рис. 3. Модель взаимодействия очного и сетевого обучения

3. Модель курса при сетевом обучении

Любой курс сетевого обучения – это полноценный образовательный процесс.

При сетевом обучении информационно-образовательная среда содержит все дисциплины, предусмотренные учебным планом, с лабораторными и практическими работами, дополнительной информацией (виртуальные библиотеки, словари, энциклопедии, и т.д.). Здесь предусматривается возможность использования различных педагогических и информационных технологий для организации совместной деятельности обучающихся: обратная связь с преподавателем, обсуждение вопросов в рамках телеконференций, чатов, организация совместных проектов и др. В модели сетевого обучения важной составляющей является административный блок (авторизация участников курса, мониторинг их результатов, личные дела и др.).

Эта модель обучения может заменить очную форму обучения и быть самодостаточной для получения качественного образования при условии ее грамотной организации (рис. 4).

4. Взаимосвязь сетевого обучения и кейс-технологии

Модель сетевого обучения и кейс-технологий предназначена для дифференциации обучения (рис. 5). Кейсовая технология — обучение с помощью скомплектованных комплектов (кейсов), которые состоят из текстовых учебно-методических материалов, пособий, дисков и других материалов. Кейсы раздаются обучающимся для самостоятельного изучения при консультации у преподавателей-тьюторов.

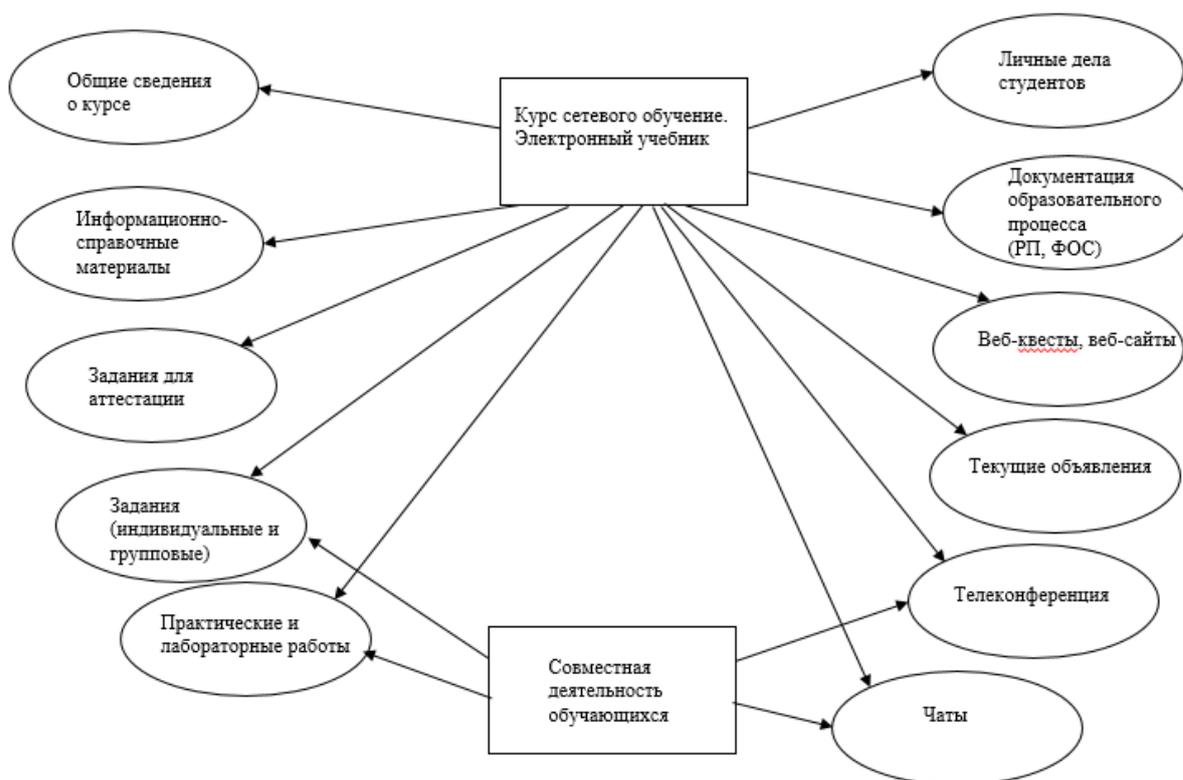


Рис. 4. Модель курса при сетевом обучении

В большинстве случаев нет необходимости в создании электронного учебника, если существует уже утвержденный печатный вариант. Эффективнее строить обучение, опираясь на уже изданные учебники или учебные пособия с помощью дополнительного материала (материал для углубленного изучения, дополнительные разъяснения, дифференцированных упражнений и др.) При этом предусматриваются консультации преподавателей, система контроля, дополнительные лабораторные и практические работы, совместные проекты и др.

5. Модель коммуникационного взаимодействия при сетевом обучении

Модель коммуникационного взаимодействия связана с телевизионными и коммуникационными технологиями и пока очень дорогая. Она представляет собой трансляцию занятий с помощью веб-камер, видеокамер и телевизионного оборудования на расстояние.

Эта модель при сетевом обучении полностью имитирует очную форму, с помощью которой стены аудитории «раздвигаются» за счет удаленных обучающихся, где преподаватели и студенты могут общаться друг с другом (рис. 6). Эта модель требует дополнительной организации присутствия студентов в определенное время и в определенной аудитории.

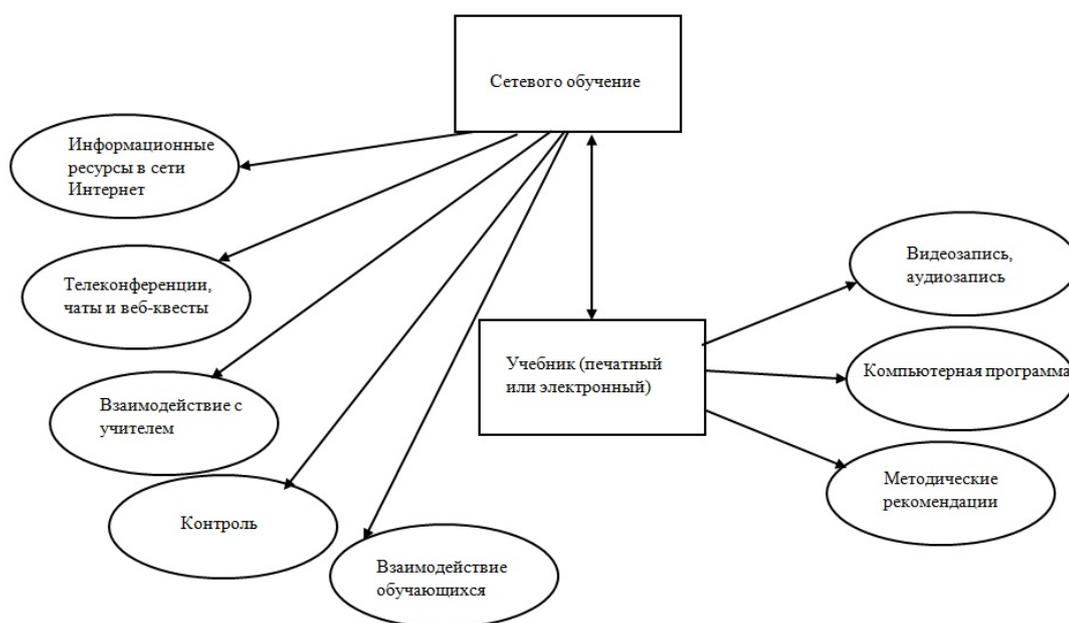


Рис. 5. Взаимосвязь сетевого обучения и кейс-технологии

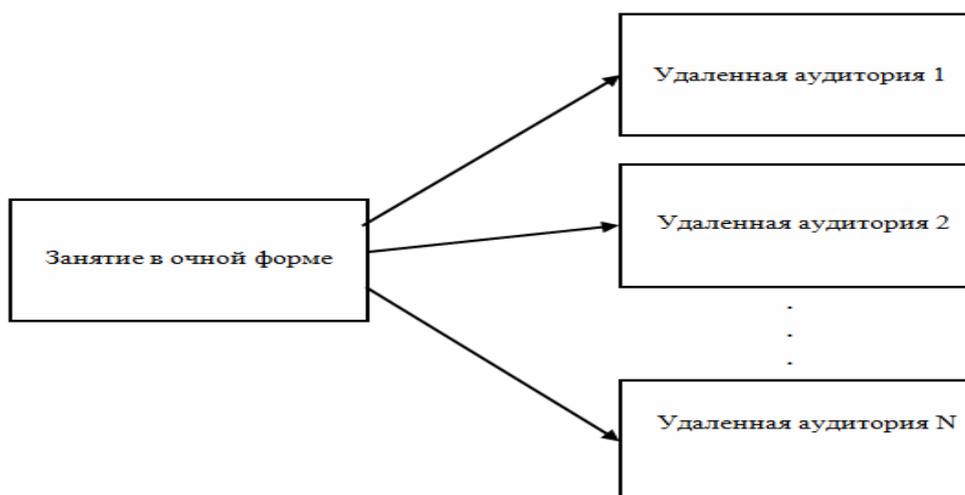


Рис. 6. Модель коммуникационного взаимодействия при сетевом обучении

Для обеспечения функционирования моделей сетевого взаимодействия в образовательном процессе необходимо выявить возможные сложности и рассмотреть пути их решения:

1. Стремление к построению вертикально-иерархических отношений с лицами и организациями; опасность перераспределения функций в образовательном процессе. Проблема носит объективный характер, она не может быть полностью решена в рамках одной организации.

2. Несоответствие выбранной модели сетевого взаимодействия потенциалу участников образовательного процесса. Минимизировать последствия этой проблемы возможно путем постоянного мониторинга целевой аудитории, адаптации модели под существующий контингент.

3. Методологическое несоответствие подходов и принципов моделирования сетевого обучения. Решение проблемы возможно посредством тщательного проведения подготовительного этапа (разработка, обсуждение и анализ модели).

4. Необходимость учета психологического компонента участников сетевого обучения. Для ее решения возможны следующие пути:

- Оптимальное соотношение методологического и практического знания о психологических особенностях личности, которые оказывают влияние на успех в сетевом обучении.

- Разработка технологии формирования новых профессиональных компетенций педагогов и администрации при сетевом взаимодействии.

5. Неправильный выбор состава, структуры и иерархии администраторов модели сетевого взаимодействия. Решение возможно в следующих направлениях:

- Оптимизация сетевого взаимодействия, поддержка администраторов сети, сохранение открытости доступа их деятельности.

- Оптимизация событий в сети, которая помогает в поиске новых форм взаимодействия участников образовательного процесса.

6. Формализация сетевого взаимодействия. Решение:

- Приведение в соответствие целей и задач сетевого взаимодействия для образовательного процесса.

- Различные меры, которые позволяют изучать общественное мнение и организовывать обсуждение проблем сетевого обучения.

7. Проблемы оптимизации сетей образовательных организаций высшего образования: вероятные негативные социальные последствия для работников, которые связан с изменением отдельных условий деятельности при сетевом обучении, увеличением нагрузок и др.; неготовность руководителей к преобразованиям для сетевого взаимодействия. Для решения возможно использовать следующее предложения:

- Осуществление своевременных оповещений среди педагогического состава для предупреждения негативных проявлений проводимых преобразований.

- Специальная подготовка руководителей образовательных учреждений к работе при сетевом взаимодействии.

- Организация обсуждения важных вопросов преобразования сетевого взаимодействия на региональном уровне.

Все вышеперечисленное показывает, что сетевое обучение должно тесно взаимодействовать с традиционным. Пути сокращения проблем при организации сетевого обучения должны выстраиваться на основе научных психолого-педагогических достижений традиционного обучения, переподготовки кадрового персонала и применения новых разработок в области ИТ-технологий.

Список литературы

1. Богомолов А.Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе // Русский язык за рубежом. 2006. № 1. С. 36-44.

2. Нагаева И.А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 3. С. 31–37.

3. Образцов П.И. Сущность и содержание понятия «технология обучения»: современная интерпретация // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. Вып. 3. С. 78-81.

4. Озерова М.В. Сетевое профильное обучение: социологический анализ результатов внедрения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. Т. 1, № 4. С. 82-86.

5. Соколова А.С. Сетевое (взаимное) обучение: особенности, принципы // Nauka-Rastudent.ru. 2014. № 7 (07). С. 7.

6. Яковлева Н.А. Сетевое обучение в современной педагогике // Современная педагогика. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/12/6544> (дата обращения: 05.01.2017).

7. Суртаева Н. Н. Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования в регионах России в условиях сетевого взаимодействия // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. СПб.: Экспресс, 2014. С. 12-20.

Яковлева Надежда Александровна, ассист., yana.nadya.yana@gmail.com, Россия, Тула, Тульский государственный университет им. Л.Н. Толстого

THE INTERACTION MODEL OF TRADITIONAL AND NETWORK LEARNING

N.A. Yakovleva

Modern pedagogy does not formulate a clear definition of the concept of “network learning”, but often uses the means of network learning in the educational process. The article considers the models of interaction of network learning with traditional and identifies problems in the organization of network learning.

Key words: network learning, principles of network learning, model of network learning, model of interaction of full-time and network learning, problems in the organization of network learning.

Yakovleva Nadezhda Alexandrovna., assistant, yana.nadya.yana@gmail.com, Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

УДК 378.5

МЕСТО И РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

И.В. Янущенко

Рассматриваются основные направления профессиональной ориентации детей с задержкой психического развития в зависимости от степени выраженности, даны рекомендации по выбору будущей профессии и успешной социализации в обществе.

Ключевые слова: задержка психического развития, профессиограмма, профориентация, самоиндификация.

Число детей с той или иной степенью задержки психического развития не уменьшается, а, напротив, имеет тенденцию к росту. Задача педагогов подготовить их к дальнейшей жизни в не самых простых

современных условиях, найти свое место и быть счастливыми. Небольшая задержка психического развития не предполагает отсутствие критики к своему состоянию. Эти дети, как правило, остро чувствуют свою неполноценность. Огромным стрессом для них является осознание того, что по объективным причинам они не могут работать в той профессии, о которой они мечтали. Основной задачей педагогов и психологов является открытие перед ребенком новых профессиональных горизонтов в наиболее привлекательном для них виде. Начиная с дошкольного периода и в начальных классах необходимо формировать устойчивые установки на труд и позитивное отношение к труду, развивать общетрудовые и предпрофессиональные качества и навыки, формировать базовые ценности, нормы и правила профессионального поведения, помочь в формировании адекватной самоидентификации, адекватного уровня притязаний и самооценки относительно выбираемой профессии с учетом медицинских показаний и противопоказаний в отношении предварительно сделанному профессиональному выбору.

Большое значение имеет самостоятельная работа ребенка в выборе будущей профессии. На раннем этапе желательно предложить ребенку список профессий, которые он может выбрать. Список можно стилизовать под объявления в Интернете или газетные. От него требуется из списка рекомендуемых профессий выбрать наиболее предпочтительную для него и обосновать свой выбор в виде сообщения.

В процессе подготовки сообщения, который предполагает использование элементов технологии «метода проектов» и активное использование ресурсов Интернета, подростку важно выяснить: где и как можно освоить выбранную профессию (непосредственно на производстве под руководством наставника или в рамках определенного образовательного учреждения); сколько времени уйдет на ее освоение; какие в рамках профессии к нему будут предъявлены требования; каковы перспективы дальнейшего профессионального роста. Не исключается вопрос о заработной плате, социальном пакете и другие представляющие интерес для подростка моменты, связанные с профессиональным выбором.

Далее ребенку предлагается с помощью старших составить профессиограмму избранной профессии, включающую требования к нему как к компетентному специалисту. Такая работа позволяет осознать не только привлекательные, но и непривлекательные стороны будущей профессии, ее трудности, преодоление которых является условием карьерного роста специалиста: необходимость периодической переподготовки, курсы повышения квалификации; факторы вредности; возможно, отсутствие социального пакета, короткий отпуск, частые командировки и т.п., что может создать новые по содержанию условия для корректировки профессионального выбора.

Начиная с подросткового периода детям предлагается выяснить с помощью взрослых, в каких образовательных учреждениях готовят специалистов по выбранной им специальности или где и как ее можно освоить непосредственно на производстве под руководством опытного наставника. Здесь возможны различные варианты, требующие осознанного выбора со стороны подростка, самоопределяющегося к профессии.

С подготовленным сообщением воспитанник выступает перед всей группой, включая младших ее представителей. Эта форма, представленная, например, как презентация, создает условия для углубления представления о профессии у всей группы, к которой впоследствии они могут самоопределиваться.

Не исключается, что профессиональный выбор в процессе подготовки сообщения и выступления может быть радикально изменен самим выступающим.

В старших классах должно произойти развитие установок и мотиваций к рекомендуемым с медицинской точки зрения видам трудовой деятельности, развитие качеств, имеющих важное значение для успешности в показанных видах деятельности, сглаживание и ликвидация неадекватных установок на освоение не рекомендованных с психологической или медицинской точки зрения профессий и специальностей, содействие в осуществлении адекватного профессионального выбора. Это требует совместных усилий педагогов, психологов и родителей или лиц, их заменяющих.

Для детей с задержкой психического развития категорически не рекомендуется трудовая деятельность, связанная с постоянным нервно-психическим напряжением, требующая длительного и интенсивного сосредоточения внимания, памяти, связанная с обилием информации, подсчетами, особенными требованиями к комбинаторике, необходимостью принятия быстрых самостоятельных решений, относительно сложными контактами с окружающими людьми, с работой движущихся механизмов, в соседстве с глубиной и на высоте, с режущими инструментами, вблизи огня и др. - повышенные уровни интенсивности шума и вибрации, воздействие высокотоксикологических химических веществ, электромонтажных полей, высоких и низких температур, неблагоприятные метеорологические условия, тяжелые физические нагрузки, длительная вынужденная рабочая поза, длительное пребывание на ногах (прочие нарушения, движения в нижних конечностях), рабочие операции, связанные с точностью движений (при нарушении тонкой моторики рук).

Рекомендуемые профессии и специальности:

- профессии рабочих, общие для всех отраслей народного хозяйства (машинист расфасовочно-упаковочных машин);
- слесарные и слесарно-сборочные работы (слесарь по топливной аппаратуре, слесарь механосборочных работ);

- строительные, монтажные и ремонтно-строительные работы (маляр строительный, монтажник внутренних санитарно-технических систем и оборудования, облицовщик-полировщик, облицовщик-мозаичник, облицовщик-мраморщик, облицовщик-плиточник, столяр строительный, лепщик архитектурных деталей, штукатур);

- электротехническое производство (обмотчик элементов электрических машин);

- общие профессии деревообрабатывающих производств, производство мебели (разметчик по дереву, столяр деревообрабатывающего производства мебели, изготовитель декоративных элементов мебели);

- общие профессии по производству стекла и изделий из стекла (наборщик ковриков из мозаичной плитки);

- производство фарфоровых и фаянсовых изделий (живописец, отводчик);

- общие профессии керамических, фарфоровых и фаянсовых изделий (гончар);

- производство текстильной галантереи (вышивальщица текстильно-галантерейных изделий);

- трикотажное производство (вязальщица трикотажных изделий из полотна);

- местная промышленность – народные художественные промыслы. Производство текстильной галантереи (кружевница, ручное ткачество, ковровщица, разрисовщик ткани, ткач);

- производство кожаной обуви (обувщик по ремонту обуви, сборщик обуви, затяжчик обуви);

- кожгалантерейное производство (ремонтировщик кожгалантерейных изделий);

- швейное производство (вышивальщик, копировщик, пошивщик шорно-седельных изделий, швея);

- общие профессии полиграфического производства (выборщик, машинист упаковочной машины);

- брошюровочно-переплетные и отделочные процессы (брошюровщик, нумеровщик, переплетчик);

- рекламно-оформительские и макетные работы (исполнитель художественно-оформительских работ);

- производство игрушек (заготовщик материала и деталей игрушек, сборщик музыкальных и озвученных игрушек);

- общие профессии производства художественных изделий (полировщик художественных изделий, сушильщик заготовок и художественных изделий, шпаклевщик);

- производство художественных изделий из дерева и бересты (выжигальщик по дереву, оклейщик изделий из бересты, раскройщик бересты, резчик по дереву и бересте, сборщик изделий из кожи и меха);
- зеленое хозяйство (озеленитель);
- сельское хозяйство;
- животноводство (дояр, животновод, оператор машинного доения, оператор цехов по приготовлению кормов, птицевод, овощевод защищенного грунта);
- хранение и переработка сельскохозяйственных продуктов (оператор по переработке и хранении картофеля, овощей, плов, ягод);
- профессии рабочих, которым устанавливаются должностные оклады;
- профессии рабочих, общие для всех отраслей народного хозяйства (дворник, младшая медицинская среда (санитарка), рабочие плодоовощного хранилища, садовник).

Принятие законов «Об образовании», «О социальной защите инвалидов» позволяет лицам с ограниченными возможностями здоровья получать среднее и высшее образование; увеличивается число вузов, готовых предоставлять образовательные услуги для инвалидов, причем некоторые вузы делают это по собственной инициативе, а часть из них выполняет социальный (государственный) заказ, что, безусловно, является положительной тенденцией нашего времени.

Государство постепенно создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных социально-педагогических и социально-психологических подходов. Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют полное право на получение среднего, профессионального и высшего образования.

Список литературы

1. Агавелян О.К., Агавелян Р.О. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: монография. Новосибирск: НИП-КиПРО, 2004. С. 405-412.
2. Винник М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы. Ростов-нД: Феникс, 2007. С. 152-153.
3. Гарбузов В.И. Нервные и трудные дети. М.: АСТ, Санкт-Петербург: Астрель. 2005. 351 с.
4. Коррекционная педагогика: учебное пособие для пед. специальностей вузов / И. А. Зайцева, В. С. Кукушин, Г. Г. Ларин [и др.]. Ростов-нД // Педагогическое образование. 2002. С. 282-290.

5. Максимова Н. Ю., Милютин Е. Л. Курс лекций по детской патопсихологии: учебное пособие / Ростов-нД: Феникс, 2000. 576 с.
6. Марковская И.Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития // Дефектология. 2006. № 3. С. 28-34.
7. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.] 3-е изд. Ростов-нД: Феникс, 2007. 576 с.
8. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : олигофренопедагогика : учеб. пособие для вузов / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский [и др.]; под ред. Б. П. Пузанова. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 272 с.
9. Основы специальной педагогики и психологии : учеб. пособие для вузов по пед. специальностям / Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофимова, Т. Ф. Пушкина. СПб.: Питер, 2006. 304 с.
10. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: изучение и психокоррекция: учебное пособие для вузов по направлению «Педагогика» / В. Г. Алямовская, Е. Н. Васильева, Е. Е. Дмитриева [и др.]; под ред. У. В. Ульенковой. СПб.: Питер, 2007. 304 с.
11. Психология детей с задержкой психического развития : изучение, социализация, психокоррекция: хрестоматия / сост. О. В. Заширинская. СПб.: Речь, 2003. С. 430-431.
12. Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия : учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / сост. О. В. Заширинская. СПб.: Речь, 2004. 432 с.
13. Рыбакова С.Г.. Арт-терапия для детей с ЗПР: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2007. 144 с.
14. Саенко Ю.В.. Специальная психология: учеб. пособие. М.: Академический Проект, 2006. С. 178-179.
15. Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: в 2 кн.: сборник научных трудов / под ред. Е.Ю. Куликовой. Новосибирск : НГПУ, 2007. Кн. 2. 2007. Ч. 1. 114 с. Ч. 2. 151 с.
16. Соколова Е.В.. Системная психокоррекция и реабилитация. Новосиб. гуманитар. ин-т. Новосибирск : НГПУ, 2007. 550 с.
17. Специальная педагогика: учебное пособие для пед. вузов / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. 7-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 400 с.
18. Пронина Л.Н. Системно-деятельностный подход к управлению качеством в условиях реализации ФГОС общего образования // Концепт. 2014. Т. 20. С. 4001-4005.

Янущенко Ирина Вадимовна, кан. юрид. наук, доцент, irinayanushenkova1965@yandex.ru Россия, Тула, Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области».

*SYSTEM OF ACTIVITY OF EDUCATIONAL ORGANIZATION FOR QUALITY
MANAGEMENT OF EDUCATION IN MODERN CONDITIONS*

I.V. Janushhenkova

This article deals with the basic directions of vocational guidance for children with mental retardation, depending on the severity of, and recommendations on the choice of the future profession and successful socialization in society.

Key words: mental retardation, profессиoprogramma, career guidance, samoindifikacija.

Janushhenkova Irina Vadimovna, candidate of pedagogic sciences, associate professor, irinayanushenkova1965@yandex.ru, Russia, Tula, Instatute of improvement of professional skill and professional retraining of educators of the Tula region

СОДЕРЖАНИЕ

Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. МЕТОДОЛОГИЯ «ШЕСТЬ СИГМ» В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	3
Бобунова А.С. ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	14
Бондаренко М.А., Розанова О.В. АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ..	21
Брешковская К.Ю., Декина Е.В., Кувырталова М.А., Тарасова Ю.А. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.....	30
Вольхин С.Н., Кадисон Ю.Б., Банников В.А. СОДРУЖЕСТВО ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУК В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.	37
Голованов В.П. ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	41
Дмитриев Н.А., Верховская Е.П., Золотова Т.В. МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	46
Кокорева О.И., Васина Ю.М. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРИЧИННОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	54
Коннова З.И., Семенова Г.В. ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	63

Кучина Т.И., Черненко И.А. ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ СОЗАВИСИМОСТИ ЛИЧНОСТИ	69
Лунев М.В. СИТУАТИВНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	75
Матикеев Т.К., Кудуев А.Ж., Шербаева З.Э. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ В ИННОВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	79
Матикеев Т.К., Шербаева З.Э. КУЛЬТУРА МЕНЕДЖМЕНТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ	88
Молоткова Г.В. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ ...	93
Мороз Т.С., Карпов Е.Б. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ.....	99
Пронина Л.Н. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	103
Сороковых Г.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	111
Титова Е.В. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОГО ВЫБОРА.....	117
Устинов А.В. РЕПЕТИТОР ИЛИ ДОМАШНИЙ УЧИТЕЛЬ: К ВОПРОСУ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....	125

Шаин Е.Г. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	134
Шаманова Х.Х. ЭНЕРДЖАЙЗЕРЫ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	140
Эктов А.В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ.....	144
Яковлева Н.А. МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТРАДИЦИОННОГО И СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ.....	150
Янущенко И.В. МЕСТО И РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	159

Научное издание

**ИЗВЕСТИЯ ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

ПЕДАГОГИКА

Выпуск 1

Редактор И.А. Есян

Учредитель:
ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»
300012, г. Тула, просп. Ленина, 92

Изд.лиц. ЛР № 020300 от 12.02.97.
Подписано в печать 15.03.18. Дата выхода в свет 28.03.18.
Формат бумаги 70x100 1/8. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 28,0.
Тираж 500 экз. Заказ 051.
Цена свободная

Адрес редакции и издателя:
300012, г. Тула, просп. Ленина, 95

Отпечатано в Издательстве ТулГУ.
300012, г. Тула, просп. Ленина, 95