



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 1 (41) / 2018

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409–5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 30.03.2018 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 19. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2018

Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 3 от 28.03.2018 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, заведующая кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-

педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Усатенко О. Н. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive education, Head of the Department of Pedagogical Mastery Teachers of Lower Grades and Educators of Preschool Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	
Трансформация педагогического образования в современном мире..	8
СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>КОРНЕТОВ Г. Б.</i>	
Размышления об истории педагогики.....	11
<i>ГЛУЗМАН Н. А.</i>	
Модернизация профессиональной подготовки педагогов высшей школы.....	34
<i>ХАЦАЮК Н. С.</i>	
Организация научно-методической работы в условиях модернизации системы общего образования Республики Крым.....	41
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	
<i>ШУВАЛОВА И. Н., КОСТИН Н. Ф.</i>	
Здоровьесохраниющее образование как система организационных и психолого-педагогических установок.....	46
<i>ЛИХАЧЁВ А. Г., КЛИМЕНКО Е. Н., БУБЕНЦОВ Ю. Н.</i>	
Проблема осознанности в управлении здоровьем.....	51
<i>РОДИОНОВА И. А., ШАЛУПИН В. И., КАРПУШИН В. В.</i>	
Фитнес-подготовка как фактор сохранения здоровья студенческой молодежи в системе высшего образования.....	57
ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ	
<i>НАЗАРЕНКО Н. В.</i>	
Прагматический подход в процессе формирования корпоративной культуры университета.....	63
<i>ПОПОВИЧ Н. Г.</i>	
Характеристики стиля управленческой деятельности в контексте реформирования образовательной сферы.....	69
<i>БАХИЧА Э. Э.</i>	
Проблемы поликультурного воспитания детей дошкольного возраста в условиях реализации регионального компонента.....	75
<i>ПОГРЕБНЯК Н. Н.</i>	
Научно-исследовательские возможности студентов в университетах Европы.....	79
<i>РАЧКОВСКАЯ Н. А., ЕФИМЕНКО В. Н.</i>	
Школьная медиация: проблемы и перспективы.....	85
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ	
<i>АФНАСЬЕВА А. Б.</i>	
Социокультурное проектирование в этнокультурном образовании.....	93
<i>КУЗИНА И. В., ЛЁВКИНА Е. В., МИРОНЫЧЕВА В. Ф., ФЕДОСЕЕВА Н. В.</i>	
Технология проектирования и организации учебной педагогической практики студентов заочной формы обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование».....	99
<i>ГОНЧАРОВА О. Н., ХАЛИЛОВА М. Ю.</i>	
Теоретические аспекты использования социальных сетей в образовательных целях.....	107
<i>ВЕЗИРОВ Т. Т.</i>	
Инновационные технологии на основе мультимедиа в повышении качества образования в вузе.....	112
ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ГОРБУНОВА Н. В., СВЕТЛИЧНЫЙ Е. Г.</i>	
Педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих юристов в вузе.....	119
<i>ГОРДЕЕВА Д. С.</i>	
Пути модернизации эколого-экономического образования в процессе непрерывного	



профессионального обучения.....	126
<i>САВЧЕНКОВ А. В.</i>	
Организация сетевого взаимодействия техникумов, предприятий и общеобразовательных организаций для реализации дуального обучения	131
<i>ГЛУЗМАН Ю. В.</i>	
Практическая подготовка студентов в рамках сетевой магистерской программы.....	135
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС: МОЛОДАЯ НАУКА	
<i>МАЗАНЮК Е. Ф.</i>	
Формирование природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым.....	141
<i>ТАИРОВА З. Ш.</i>	
Основные источники этнопедагогики мусульман Крыма.....	145
<i>РОСЕНКО Н. И.</i>	
Формирование экономико-правовой культуры у студентов вузов в рамках факультативной дисциплины.....	150
<i>АНФАЛОВ Е. В.</i>	
Научные взгляды на проблему единства рефлексии и прогностики в мыслительной деятельности.....	156
<i>КОЛЕСНИКОВА Т. А.</i>	
Педагогические условия формирования социальности младших школьников во внеурочной деятельности.....	159
НАШИ АВТОРЫ.....	166



Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	
Transformation of Pedagogical Education in Modern World.....	8
DEVELOPMENT STRATEGIES FOR EDUCATION	
<i>KORNETOV G. B.</i>	
Reflections on the History of Pedagogy.....	11
<i>GLUZMAN N. A.</i>	
Modernization of Vocational Training of High School Teachers...	34
<i>KHACAYUK N. S.</i>	
Organization of Scientific and Methodical Work in the Conditions of Modernization of General Education System of the Republic of Crimea.....	41
HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
<i>SHUVALOVA I. N., KOSTIN N. F.</i>	
Health-Preserving Education as a System of Organizational and Psychological and Pedagogical Settings.....	46
<i>LIKHACHOV A. G., KLIMENKO E. N., BUBENTSOV Y. N.</i>	
The Problem of Awareness in Health Care Management.....	51
<i>RODIONOVA I. A., SHALUPIN V. I., KARPUSHIN V. V.</i>	
Fitness Training as a Factor in Preserving the Health of Students in Higher Education System.....	57
DISCUSSING THE ISSUE	
<i>NAZARENKO N. V.</i>	
Pragmatic Approach in the Formation of Corporate Culture of University.....	63
<i>POPOVICH N. G.</i>	
Characteristics of the Style of Management in the Context of Reforming the Educational Sphere...	69
<i>BAKHICHA E. E.</i>	
Problems of Multicultural Education of Preschool Children in the Context of the Regional Component.....	75
<i>POGREBNYAK N. N.</i>	
Research Opportunities of Students at Universities in Europe.....	79
<i>RACHKOVSKAYA N. A., EFIMENKO V. N.</i>	
School Mediation: Problems and Prospects.....	85
DESIGNING OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES	
<i>AFANASIEVA A. B.</i>	
Social and Cultural Design in Ethnocultural Education.....	93
<i>KUZINA I. V., LEVKINA E. V., MIRONICHEVA V. F., FEDOSEYEVA N. V.</i>	
Technology of Design and Organization of Educational Pedagogical Practice for Correspondent Students Majoring in “Pedagogical Education”.....	99
<i>GONCHAROVA O. N., KHALILOVA M. Y.</i>	
Theoretical Aspects of the Use of Social Networks for Educational Purposes.....	107
<i>VEZIROV T. T.</i>	
Innovative Technologies Based on Multimedia in Improving the Quality of Education at University...	112
PRINCIPLES OF PROFESSIONAL EDUCATION	
<i>GORBUNOVA N. V., SVETLICHNYJ E. G.</i>	
Pedagogical Conditions for the Formation of a Professional Culture of Future Lawyers at University	119

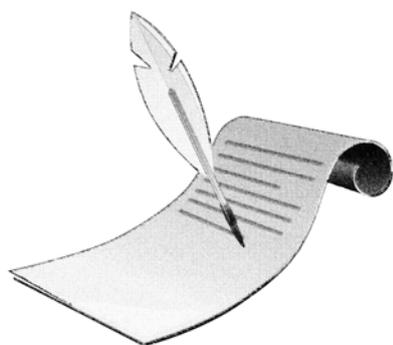


<i>GORDEEVA D. S.</i> Ways of Modernization of Ecological and Economic Education in the Process of Continuous Vocational Training.....	126
<i>SAVCHENKOV A. V.</i> Organization of Network Interaction of Technical Schools, Enterprises and General Education Organizations for the Implementation of Dual Training ...	131
<i>GLUZMAN J.V.</i> Practice Training of Students within Network Magister Programm.....	135
INTELLECTUAL RESOURCE: YOUNG SCIENCE	
<i>MAZANIUK E. F.</i> Formation of Environmental Culture of Students of Colleges of the Republic of Crimea.....	141
<i>TAIROVA Z. S.</i> The Main Sources of Ethnopedagogy of the Muslims of Crimea.....	145
<i>ROSENKO N. I.</i> Formation of Economic and Legal Culture of Students within Elective Discipline.....	150
<i>ANFALOV E. V.</i> Scientific Views on the Problem of the Unity of Reflection and Prognostication in Intellectual Activity.....	156
<i>KOLESNIKOVA T. A.</i> Pedagogical Conditions of Forming the Sociality of Younger Schoolchildren during Extracurricular Activities.....	159





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Для современного информационного общества наиважнейшей ценностью является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений. Важную роль в создании благоприятной для формирования общественного сознания культурной среды играет педагогическое образовательное пространство. Педагогическое образование составляет основу цивилизационного развития современного общества и, бесспорно, может служить ключом к решению социально-нравственных, экологических, национальных и других проблем, возникающих перед человечеством. Именно представители педагогической профессии способны повлиять на подрастающее поколение и сформировать их гражданскую позицию через специально организованный педагогический процесс.

В настоящее время реорганизация системы образования осуществляется в рамках продолжающегося процесса глобализации в соответствии с изменением демографической и экономической ситуации в России. Именно эти тенденции определяют деятельность высших учебных заведений на рынке образовательных услуг.

Одним из основных глобализационных процессов является вхождение России в общеевропейское образовательное пространство. Воплощение идей Болонского процесса явилось основой реформирования высшей школы в России. Трансформации в структуре высшего образования повлекли за собой изменения в содержании образования и сроках подготовки специалистов. В первую очередь, был осуществлен переход от одноуровневой додипломной и двухуровневой последиплом-



ной подготовки специалистов к трехуровневой модели, включающей следующие циклы: бакалавриат – магистратура – докторантура. В содержании образования отмечена тенденция к модуляризации учебного процесса и измерению его объема в зачетных единицах.

В условиях глобализации наблюдается объединение отдельных отраслей промышленности с системой образования, что является необходимым условием на пути к достижению высоких показателей в экономическом развитии региона и страны в целом, улучшению качества социальных, в том числе и образовательных, услуг. Привлечение к образовательному процессу ведущих специалистов из производственной сферы позволяет выполнить одно из требований к организации современного учебного процесса и сделать его практико ориентированным.

Глобализация мирового образовательного пространства представляет собой длительный процесс, обусловленный многими ограничительными факторами, среди которых не последнее место занимают языковой барьер, исторические традиции, различия культур, идеологий и религий.

Важнейшими параметрами мирового образовательного пространства является доступность, открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность, мобильность и адаптивность. Необходимость интеграции российского образования в общеевропейское образовательное пространство и создание единой образовательной структуры продиктованы, в первую очередь, утверждением знания как необходимого условия для укрепления интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала, а также возросшей мобильностью общества.

Вместе с тем следует помнить о том, что российское педагогическое образование базируется на культурных традициях и имеет свои национальные особенности, которые складывались на протяжении столетий. Сегодня педагогическое образование продолжает развиваться с учетом российского менталитета. Система педагогического образова-

ния интенсивно реагирует на все изменения, происходящие в современном обществе.

Перед педагогическими высшими образовательными организациями стоит задача подготовить будущего педагога, что, в первую очередь, предполагает формирование у него профессионального мышления и поведения, педагогического сознания, а также приобретение им знаний, умений и навыков, которые позволят будущему педагогу организовать свою деятельность в соответствии с профессиональной компетентностью педагога. Гуманитаризация образовательного процесса, реализуемая в ориентации на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, призвана обеспечить свободное общение с людьми разных национальностей, знание национальной и мировой истории и культуры, экономическую и юридическую грамотность будущему педагогу.

Подготовка педагогов в России имеет свои традиции так же, как и сформированное на протяжении десятилетий отношение общества к этой профессии. Специфика педагогической профессии заключается в том, что, с одной стороны, она принадлежит к числу наиболее востребованных, а с другой – характеризуется невероятно большим объемом требований со стороны общества.

Смена образовательной парадигмы индустриального общества на образовательную парадигму постиндустриального общества сопровождается изменением роли педагога, который в современных условиях перестает фигурировать исключительно как носитель определенного знания. Особую актуальность приобрело полезное знание – такое, которое ориентировано на результат, приносящий немедленную практическую пользу и экономическую выгоду. Сегодня профессия педагога является ничем иным, как его собственным достоянием, результатом его профессионального становления, формой его личностной самореализации в обществе. Профессиональное становление педагога призвано помочь личности актуализировать себя, свои интересы и жизненную позицию. В противном случае, когда выпускник высшей образова-



тельной организации располагает исключительно объективным знанием без возможности его дальнейшего применения, профессиональное становление лишается какой-либо динамики, отсутствует вероятность развития его творческого и личностного потенциала.

Необходимость предотвратить развитие подобного сценария обуславливает еще одно важное требование к современному педагогическому образованию – его системность и интегративность. Системность знаний будущего педагога обеспечивает высокий уровень квалификации специалисту интегративного типа со сформированными общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными, а также специальными компетенциями, являющимися основой для работы в условиях инновационного развития и модернизации.

Эффективность профессиональной подготовки педагога во многом зависит от оптимального соотношения в учебном процессе теоретического обучения и практической деятельности. Развитие компетентной личности педагога возможно в случае сбалансированного сочетания фундаментального, гуманитарного и профессионального блоков дисциплин, правильно выстроенных межпредметных связей, включение в учебный процесс интегрированных курсов и дисциплин по выбору студентов, междисциплинарных форм контроля. Это обеспечивает реализацию требований фундаментализации системы высшего образования, междисциплинарности и вариативности технологий в обучении будущих педагогов.

Многоуровневая структура педагогического образования в Российской Федерации включает средние и высшие профессиональные учебные заведения. В последние десятилетия созданы педагогические колледжи, которые дают базовую практическую подготовку своим выпускникам. Они готовят специалистов по углубленным образовательным программам среднего профессионального образования, индивидуальным учебным планам подготовки кадров. Педагогические колледжи

функционируют как самостоятельные образовательные учреждения или как структурные подразделения университетов. Полученное педагогическое образование в университете значительно расширяет возможности обучающихся. Педагогический университет призван дополнить теорию и практику педагогического профиля обучения научной фундаментальностью и универсальностью.

Важно рационально использовать опыт и возможности всех существующих типов педагогических учебных заведений. Целесообразно сохранить сложившуюся ступенчатость в образовании. Интегративные структуры педагогического образования на базе классических или педагогических университетов представляются весьма перспективными, поскольку позволяют обеспечить фундаментальность и культуросообразность профессиональной деятельности педагога.





СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

УДК 37(091)

РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Нуждается ли история педагогики в оправдании? Кому-то этот вопрос покажется странным: как же педагогика, педагогическое сознание, педагогическая культура могут обойтись без истории. В наш практичный век на фоне усиливающегося стремления к получению безусловно значимых здесь и сейчас результатов часто ощущается не востребованность историко-педагогических исследований как не способных принести немедленную пользу, отвлекающих от современных проблем теории и практики образования и усилия исследователей, и финансовые средства.

Среди историков педагогики в последнее время достаточно часто высказывается мнение, что история педагогики переживает кризис. Обычно эта точка зрения аргументируется тем, что исследовательская проблематика в истории педагогики во многом оказалась исчерпанной, большинство исследований, посвященных региональным и местным проблемам истории педагогики, исключительно примитивны, описательны и не представляют для науки сколько-нибудь значительного интереса.

Чем объясняется распространение такого взгляда?

С конца 1980-х гг. в нашей стране резко расширилось поле историко-педагогических исследований. Стали возможны теоретические изыскания, не только далеко выходящие за рамки единственно верной марксистско-ленинской методологии в ее достаточно вульгаризированной, упрощенно искаженной форме, которая была в свое время освящена «Кратким курсом истории ВКП(б)», нетленными трудами корифея всех наук и многочисленными партийными постановлениями, но и прямо



противостоящие классово-партийному подходу, догматам диалектического и исторического материализма. Открылись запретные темы, назрела переоценка ценностей, началось позитивное освоение западной литературы, стало возможным безбоязненно высказывать собственную точку зрения по поводу различных событий, персоналий, фактов. Были пересмотрены достижения советской школы и педагогики, подняты пласты русского педагогического зарубежья и православной педагогики, конструктивно проанализирована история зарубежной буржуазной теории и практики образования и т. д., и т. п.

К началу XXI столетия история педагогики в России изменила свои методологические установки, выстроила новые концептуальные основания, систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное поле и тематику исследований. На фоне происшедшего за это сравнительно короткое время освоения нового, поистине необозримого теоретического и эмпирического историко-педагогического пространства у некоторых авторов стало складываться впечатление, что и экстенсивное, и интенсивное развитие истории педагогики оказывается все более и более затруднительным.

Одновременно с этим девальвировались попытки разобраться в том, каким было историко-педагогическое прошлое на самом деле, вызывавшие огромный интерес не только у педагогической, но и у самой широкой общественности со времени перестройки и призванные подкрепить современные искания политиков и реформаторов образования, теоретиков и практиков образования, воспитания и обучения.

С начала 2000-х гг. заметно возросли (и неуклонно продолжают возрастать) требования, предъявляемые к диссертационным исследованиям. На этом фоне оказалось, что осуществить полноценное историко-педагогическое исследование не так-то уж и легко, поскольку требуется не просто более или менее добросовестное описание фактов, но их серьезное теоретическое обобщение, осмысление, убедительная интерпретация, кон-

цептуализация. Следствием этого явилось заметное уменьшение количества диссертационных исследований историко-педагогической направленности, которые в глазах многих диссертационных советов, помимо прочего, не обладают выраженной актуальностью и страдают недостаточной практической значимостью.

На протяжении последних лет наблюдается устойчивая тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение историко-педагогических курсов студентами педагогических специальностей. В результате перехода вузов на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения сворачивается наиболее осязаемый историко-педагогический компонент в структуре педагогического образования. Объясняется это, во-первых, стремлением сделать педагогическое образование практико ориентированным, полезным с точки зрения возможности применить полученные знания, умения и навыки в дальнейшей педагогической деятельности; во-вторых, расширением объема компонентов содержания педагогического образования, отражающих как многообразие современных достижений теории и практики воспитания и обучения, так и утилитарные запросы шквала реформ в непрерывно модернизируемой образовательной сфере общества; в-третьих, глобализацией достижений мировой педагогической науки и практики последних десятилетий. Все это воспринимается как достаточно далекое от традиционно понимаемой истории педагогики и приоритетное по сравнению с ней. В результате снижается интерес к истории педагогики не только как к учебной дисциплине, но и историко-педагогическому компоненту в содержании педагогического образования.

Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что историко-педагогическое знание значимо и само по себе, и необходимо как для развития педагогики, так и для решения современных проблем теории и практики образования, так и для профессиональной подготовки педагогов. Перефразируя известные слова профессора Преображенского из



«Собачьего сердца» М. А. Булгакова, можно сказать, что кризис истории педагогики переживает у нас в головах.

Говоря о достижениях истории педагогики в современной России, важно понимать, что эта отрасль знания испытывает большие трудности. Особенно наглядно они просматриваются на фоне историко-педагогической ситуации на Западе, где активно поддерживаются и проводятся самые различные историко-педагогические исследования, издаются не только книги, учебники, статьи, но и серийные и периодические издания, активно функционируют и развиваются сообщества историков педагогики, весьма авторитетные в научном и образовательном сообществах. Впрочем, на фоне достижений Запада слишком многое в нашей жизни, в нашем обществе, в нашем государстве, в нашей науке, в нашем образовании оставляет желать лучшего.

Сегодня одна из ключевых проблем заключается в том, что от всего хотят иметь практическую пользу, практически значимый результат. Отношение к историко-педагогической проблематике не просто настороженное, а резко негативное. И дело не только в низком уровне историко-педагогических исследований (в массе своей уровень действительно не высок, но в целом он не ниже общего уровня исследований в педагогике). Дело в непонимании нужности истории педагогики как таковой, ее огромного просветительского, познавательного, эвристического, прогностического, наконец, просто культурного потенциала. Слишком долго история педагогики в нашей стране обосновывала то, что нужно было обосновывать, потом, не разбирая правых и виноватых, крушила то, что обосновывала... При вечном дефиците средств и невиданном уровне коррупционности финансируется, как правило, то, что более конъюнктурно, за что легче отчитаться, что проще «распилить». Какая уж тут история педагогики...

Естественно, что дальнейшее развитие истории педагогики, ее подъем или угасание связаны с выбором направлений и тем историко-педагогических исследований. Конечно

же, нет тем плохих и хороших, а есть плохое или хорошее их исполнение. На самом деле интересны и методологические проблемы, и изучение глобальных процессов, и отдельные события. Нужны работы, посвященные и всемирному историко-педагогическому процессу, и событиям педагогической повседневности, связанные с действиями отдельных людей, деятельностью конкретных образовательных учреждений и т.п.

Развитие истории педагогики невозможно без осмысления ее теоретических основ и оснований, без решения тех общих вопросов, от ответа на которые зависят направленность, содержание, пути и способы осуществления историко-педагогического поиска. Со второй половины 1980-х гг. в нашей стране издан ряд книг, в которых предприняты серьезные попытки разработки широкого круга теоретических проблем истории педагогики в логике новейших тенденций развития научного знания, современных подходов к педагогике, образованию, историческому познанию.

История педагогики есть взгляд, обращенный из дня сегодняшнего в день вчерашний. История педагогики легитимна настолько, насколько признано существование педагогического прошлого, отличающегося от педагогического настоящего. Понятие «педагогическое прошлое» является основополагающим для истории педагогики, ибо само ее существование возможно и оправдано разделением педагогического прошлого (того, что было) и педагогического настоящего (того, что есть). Историко-педагогическое сознание, ориентирующееся на историзм, предполагает:

а) признание различий между педагогическим настоящим и педагогическим прошлым, современной педагогической эпохой и всеми предыдущими педагогическими эпохами;

б) изучение различных элементов и аспектов педагогического прошлого в неразрывном единстве с их окружением, задающим необходимый контекст их рассмотрения, вне которого предмет исследования не может быть определен, реконструирован, объяснен и понят;



в) понимание истории педагогики как процесса, как движения во времени связанных между собой событий, в конечном счете, дающего ответ на вопрос, как из прошлого вырастает настоящее, а следовательно, способствующего постижению настоящего и определению тенденций развития будущего.

Можно выделить педагогическое прошлое, которое присутствует в педагогическом настоящем, является его составной частью, используется им и при этом не воспринимается как прошлое. По сути, прошлым оказывается все, чем пользуются люди в настоящем. Например, педагогические идеи, принципы, нормы, правила, подходы, теории, технологии, методики; язык, используемый при воспитании и обучении; письменные тексты; здания, в которых осуществляется образовательный процесс; учебники, учебные пособия, а также другие средства организации педагогической деятельности и т. д. То есть практически все элементы педагогического настоящего были созданы в педагогическом прошлом. Во-вторых, можно выделить педагогическое прошлое, зафиксированное в продуктах человеческой деятельности, которые воспринимаются как созданные в прошлом, отождествляются с ним, но физически существуют в настоящем. Это могут быть объекты из предыдущего типа прошлого, которые в определенных контекстах и ситуациях, будучи используемыми в настоящем, противопоставляются ему. Также это могут быть объекты, в настоящем неиспользуемые и изначально воспринимаемые как относящиеся к прошлому. Например, изображения, отражающие процесс обучения и воспитания в давно ушедшие времена, тексты с описанием педагогической деятельности давних лет и т. п. В-третьих, можно выделить педагогическое прошлое, которое сконструировано педагогическим сознанием на основе осмысления зафиксированных остатков прошлого, выступающих в роли того, что именуется историческими источниками. Это педагогическое прошлое физически не присутствует и не может присутствовать в педагогическом настоящем. Оно является продуктом челове-

ческого воображения и существует только и исключительно в воображении людей, фиксированных (текстах). История педагогики стремится реконструировать, описать, объяснить, понять именно это педагогическое прошлое, обращаясь при этом ко второму типу педагогического прошлого как источнику для решения этой задачи.

Педагогическое прошлое, позволяя лучше понять педагогическое настоящее как его результат, отнюдь не обеспечивает возможность однозначного понимания поведения в этом настоящем. Но прошлое кроме понимания того, как и почему возникло существующее настоящее, дает также и ценностные ориентиры отношения к нему, основанные на осознании собственной педагогической позиции через самоидентификацию с различными педагогическими традициями. Это помогает определить цели субъектов педагогической деятельности, а также пути, способы и средства достижения этих целей.

История педагогики есть наука об изменении педагогической реальности (как продукта педагогической деятельности людей, рассматриваемой в контексте изменений всех сфер жизни общества) и об объяснении изменения этой реальности. Реконструировать, описать, объяснить, упорядочить, понять (осмыслить, интерпретировать) педагогическую реальность в ее изменениях, в ее историческом движении (динамике) – вот задача истории педагогики. Смыслом истории педагогики является упорядочение бесконечно многообразного и непрерывно изменяющегося разными темпами педагогического прошлого. Это упорядочивание обусловливается рядом обстоятельств:

а) пониманием того, что есть педагогическое прошлое и история педагогики; насколько, в каком смысле и каким образом они познаваемы; что есть историко-педагогическое знание, какими способами возможно его получать, обобщать, объяснять, интерпретировать, концептуализировать; что есть историко-педагогический источник, каковы методы работы с ним; для чего, с какой целью следует упорядочивать педагогическое прошлое;



б) педагогическим сознанием своего времени; существующей педагогической культурой (содержащей в себе педагогическое прошлое, настоящее и зародыши педагогического будущего);

в) достижениями, трудностями, значимыми проблемами теории и практики образования; общественной, прежде всего, социально-политической и духовной ситуацией своего времени;

г) мировоззренческой и методологической позицией историка педагогики, так или иначе выражающей перечисленные выше обстоятельства.

Жизнь педагогики и есть ее история. История педагогики есть способ бытия педагогики. Педагогика в ходе собственной истории проясняет свою природу. История педагогики раскрывает самое главное, что есть в педагогике. В этом ее главный смысл, ее важнейшая познавательная функция. История педагогики определяет смысл педагогических проблем и предлагает различные способы их решения. Смысл педагогических проблем задан исторически; в истории педагогики были предложены решения проблем, которые нужно знать, ибо без этого нельзя заниматься педагогикой. Развитие педагогики предполагает ее постоянный диалог с собственным прошлым – не только переосмысление истории педагогики в свете современного опыта, но и нахождение в ней идей, помогающих в осмыслении и решении тех вопросов, которые волнуют педагогику сегодня. История педагогики, представленная как история постановки и решения педагогических проблем, как история успехов и неудач в деле образования новых поколений, как опыт осмысления и проектирования воспитания и обучения, оказывается не просто историческим введением в теорию и практику современного образования. Она оказывается необходимым условием их адекватного понимания, эффективного функционирования и успешного развития. Исторический контекст раскрывает суть педагогических проблем, их движение, делает возможным их объяснение и понимание. Исторический взгляд позволяет

выявить стереотипы в постановке и решении педагогических проблем как на уровне педагогической практики, так и на уровне педагогического сознания, понять их влияние на теорию и практику современного образования. История педагогики делает возможным понять истоки, детерминанты, природу, характер и особенности динамики педагогических традиций, механизмы их трансформации и взаимодействия, а также соотношение традиции и новации.

История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития. Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое (чем, собственно, традиционно и занимается история педагогики), но сделать его собственным прошлым, т.е. частью настоящего, а также понять, как условие возможности будущего. Только обращение к прошлому как к истории позволяет понять изменчивость педагогической реальности, осмыслить, как и почему мы пришли к современному состоянию теории и практики образования, почему они настолько многообразны и так противоречивы, почему они являются такими, а не другими, а также какими бы они могли быть при определенных условиях, и что это за условия. Педагогическое прошлое обладает огромным эвристическим потенциалом для современной теории и практики образования, оно открывает новые смыслы в современных проблемах и ситуациях. Исторический взгляд позволяет определить, что же мы знаем в педагогике достоверно.

История педагогики дает историческое выражение и предмету педагогики, и самой педагогике как отрасли знания, центрируя свое внимание на развитии педагогической практики и педагогической мысли в пространстве эволюции общества, его культуры, экономической, социальной, политической, духовной сфер. При этом история педагогики и педагогика оказываются самым тесным и неразрывным образом связанными, в определенном смысле являя собой органическое



единство. История педагогики обеспечивает возможность соотнесения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования, с их достижениями и трудностями, с их традициями, тенденциями и перспективами развития. Педагогическое прошлое предстает и как то, что было, что уже состоялось, что осталось в ушедшем времени (собственно история), и как то, что существует сегодня, что воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осознанию, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования.

История педагогики может быть осмыслена как единственная истинная педагогика, т. е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными педагогическими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т. п., а во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но также педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимовлияния, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но, исторически возникнув, они неизбежно логически само-

обосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь возникающими педагогическими феноменами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает историю педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой. Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогическую.

Трактовка взятых в неразрывном единстве прошлого, настоящего и будущего теории и практики образования может способствовать:

а) различению несущественных повседневных педагогических действий человека и тех редких моментов, когда люди трансформировали структуры теории и практики образования;

б) объяснению того, почему трансформационные педагогические события случаются в некое конкретное время и в некоем конкретном месте, а не где-либо и когда-либо еще;



в) демонстрации того, как одни педагогические события делают возможным наступление позднейших педагогических событий.

Исследовательскую область истории педагогики в первом приближении можно определить как развивающуюся в историческом времени и пространстве *педагогическую целесообразность*, вычленимую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особую динамичную педагогическую реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования. История педагогики, имея дело, прежде всего, с уже состоявшейся, прошедшей действительностью, *конструирует педагогическую реальность прошлого*, реконструируя, описывая, объясняя и интерпретируя ее. История педагогики рассматривает педагогическое прошлое на различных уровнях – от конкретных ментальных и предметно-практических педагогических действий до предельно обобщенных образов, концепций, моделей, схем, тенденций и традиций развития всемирного историко-педагогического процесса.

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом прошлого развития с обязательным учетом существующих в ней тенденций, которые устремлены в будущее и представляются собой его своеобразные зародыши.

Педагогическая деятельность направлена на производство педагогической реальности – идеальной и материальной, – в фокусе которой находятся:

- во-первых, изменяющий–изменяемый–изменяющийся человек;
- во-вторых, педагогическая ситуация этих изменений;
- в-третьих, самый широкий общественный контекст педагогической ситуации;

– в-четвертых, цели, пути, способы, средства и результаты этих изменений;

– в-пятых, способы их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования.

Педагогические действия, порождающие изменения, о которых идет речь, могут быть как прямыми, непосредственными, так и косвенными, опосредованными через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития человека.

Педагогическая деятельность складывается из педагогических действий, имеющих признаки воздействия и взаимодействия в различном соотношении в каждом конкретном случае. Предметно-практическое педагогическое действие всегда прямо или опосредованно обращено на человека (в котором должны произойти определенные изменения), оно всегда неизбежно оказывается воздействием–взаимодействием. Ментальное педагогическое действие всегда имеет рамку фиксации, осмысления или конструирования такого воздействия–взаимодействия. Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множеством условий, факторов и обстоятельств. Их можно условно разделить на внутренние и внешние. Внутренние детерминанты есть детерминанты по своей природе педагогические. Они создаются, существуют, функционируют и развиваются в самой педагогической сфере. Так, например, в результате рефлексии и обобщения практического педагогического опыта могут рождаться педагогические представления, идеи, концепции, теории, системы, технологии, методики; педагогическая практика может ставить перед педагогической мыслью проблемы, которые та осмысливает и более или менее успешно пытается найти их решение. Педагогические идеи, в свою очередь, могут влиять на то, каким образом реализуется предметно-практическая педагогическая деятельность. К числу внутренних детерминант относится также педагогическая традиция, которую можно охарактеризовать



следующим образом: это способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений, времен и эпох в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности и педагогического общения. Традиция в педагогике есть механизм накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем. В буквальном смысле слова педагогическая традиция – это любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты, которые передаются от одного поколения к другому. Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения, характеризуя связь педагогического настоящего с педагогическим прошлым, точнее, форм зависимости педагогического настоящего от педагогического прошлого или приверженности к нему.

Внешние детерминанты, несмотря на самые тесные, неразрывные взаимосвязи, все же лежат вне рамок самой непосредственной педагогической реальности, более или менее радикально определяя ее функционирование и развитие. Такие детерминанты прослеживаются во всех областях общественной жизни. Например, экономика определяет требования к образованию человека как субъекта экономической деятельности, обеспечивает материальные возможности для формирования педагогической реальности. Социальная структура общества определяет направленность образования на ее воспроизводство в каждом новом поколении, детерминируя различия условий, целей, содержания, форм, методов, средств образования для различных социаль-

ных групп, часто задавая рамку их идеологического и теоретического обоснования. Политическая сфера жизни общества формирует образование человека, соответствующего интересам и потребностям различных социально-политических сил, определяет способы государственного вмешательства (или невмешательства) в организацию образования, его научно-идеологической поддержки и теоретико-педагогического обеспечения. Наличная культура общества является тем резервуаром, из которого наполняется содержание образования. Образовывающийся человек неизбежно становится человеком определенной культуры, воспроизводящим и преобразующим ее субъектом. Философия, религия, идеология, антропология влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей; понимание природы человека как субъекта (и объекта) педагогической деятельности; пути и способы организации его образования.

Таким образом, исторически развивающаяся педагогическая реальность погружена в многообразную жизнь общества, вплетена в нее, детерминирована ею. Более того, сама общественная жизнь, вся социокультурная реальность в определенном смысле в исторической ретроспективе (и перспективе) является порождением педагогической реальности, которая фокусируется на преднамеренном воспроизводстве человека как субъекта социального бытия. Ведь педагогическая деятельность направлена на воспроизводство всех других видов деятельности через воспроизводство человека как их субъекта, носителя и актора.

Кроме того, следует обратить внимание на то обстоятельство, что собственно педагогическая деятельность, осмысливающая, конструирующая и реализующая педагогический процесс, может быть адекватно понята лишь в логике всех тех обстоятельств жизни человека, которые влияют на его формирование и развитие. Сам факт возникновения, функционирования и трансформации тех или иных педагогических действий, их институционализация и легитимизация, успехи или не-



удачи педагогической деятельности оказываются прямо и непосредственно связанными со всем комплексом процессов социализации человека, с его потребностями, возможностями, достижениями, затруднениями.

В человеческой истории существуют сферы, которые, не являясь непосредственным выражением педагогического действия, неразрывно и органично с ним связаны. К числу таких сфер, например, относится образовательная политика. При этом не следует забывать, что образовательная политика в рамках своих специфических познавательных задач изучается не только историей педагогики, но также в не меньшей степени и политологией, и гражданской историей, оказываясь в рамках их предмета исследования.

Все указанные обстоятельства позволяют предположить, что *предметом истории педагогики* следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве практическую и ментальную педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и соответственно порождаемая ею педагогическая реальность, составной и системообразующей частью которой она сама является) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей, обладающих определенным набором качеств и свойств, и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации.

Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее *объектом* являются все те исторически развивающиеся сферы общественной жизни, которые определяют контекст эволюционирующей педагогической деятельности и порождаемой ею педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в

себе всю совокупность многообразных процессов их социализации и их ментальную фиксацию (познание, осмысление, проектирование).

Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики (в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной. Это обусловлено органической, во многих случаях взаимной связью педагогической реальности с другими формами социальной реальности, теснейшим переплетением всех процессов, социализирующих человека, местом того, что мы называем педагогической проблематикой во всех сферах общественного сознания на его обыденном и теоретическом уровнях, а также влиянием результатов педагогической деятельности на жизнь общества, его функционирование и развитие. Ведь перед историком педагогики стоит задача не просто познать педагогическую реальность прошлого, вычленив ее из многообразной социальной реальности, не просто реконструировать и описать ее. Историк педагогики сталкивается с необходимостью объяснить и понять ее, проблематизировать и актуализировать. А это невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без охвата различных социализирующих процессов, без учета всего ментального богатства ушедших времен, без обращения к развитию экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества. Именно поэтому те или иные элементы объекта истории педагогики постоянно имеют тенденцию в определенных исследовательских ситуациях оказываться в фокусе предмета ее изучения. При этом четкое понимание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью, позволяет удерживать исследовательскую рамку данной отрасли знания.



Это исключительно важно потому, что педагогическая реальность прошлого оказывается в пространстве изучения гражданской истории, истории культуры и философии, культурологии, социологии, политологии, экономики, этнологии, исторической психологии, религиоведения и т. п. Развитие самосознания истории педагогики (которая, в свою очередь, сама оказывается самосознанием педагогики) предполагает способность различать, когда одни и те же педагогические (и образовательные) феномены прошлого предстают в смысловом поле историко-педагогического познания, а когда – в смысловом поле других отраслей знания.

Исходя из того, что история педагогики – это, прежде всего, наука педагогическая, признаем, что взгляд историка педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое, сопрягаемое с настоящим, задающим исходную позицию исследователя, его мировоззренческие и ценностные ориентиры, методологический инструментарий, исходную рамку достижений и проблем теории и практики образования. Данное обстоятельство отнюдь не исключает необходимости понимания педагогических феноменов прошлого «изнутри» тех конкретно-исторических ситуаций, эпох, культур, цивилизаций, в рамках которых они возникали, развивались, трансформировались, исчезали.

Педагогическая деятельность – неотъемлемый элемент системы социального наследования, восполняющий недостаточность механизмов спонтанной социализации представителя биологического вида *homo sapiens*, поведение которого является результатом прижизненного научения, а не продуктом врожденных поведенческих программ, и во многом зависит от культурно-исторических обстоятельств жизни человека.

Поэтому история педагогики имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и рассматривая в ней все то, что так или иначе связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковы-

ми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда – вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматривающимися в их стихии. Иногда – подчеркнута обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания истории педагогики оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех



потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия.

Наряду с изучением педагогической практики, образовательных институтов общества, отдельных учебных и воспитательных учреждений, образовательной политики государства, а также жизни и деятельности теоретиков и практиков образования, как правило, изучается история педагогической мысли, педагогических учений, педагогической науки. В этом контексте возникает проблема: правомерно ли ставить вопрос о разработке в рамках истории педагогики истории педагогических идей как особой области историко-педагогических исследований?

Идея как некий идеальный конструкт является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности ее реализации. С этой точки зрения идея предстает как синтез знания истины, должного и возможного. Так, идея свободного воспитания есть и конкретное теоретическое представление о педагогической реальности, и представление об образовательном идеале, и представление о педагогических путях, способах и средствах его достижения. В идее мир и отражается, и конструируется субъектом, который воплощает в ней свои интенции, являющиеся сложным продуктом внутренних и внешних обстоятельств человеческого бытия.

Педагогические идеи, во-первых, фиксируют существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности. Во-вторых, они фиксируют ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать. В-третьих, педагогические идеи фиксируют пути, способы, механизмы, средства движения от существующей к желаемой педагогической реальности. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний.

История педагогических идей представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней.

История педагогических идей неизбежно сосредоточивает свое внимание на выявлении и эволюции тех *элементарных педагогических идей*, которые, возникнув в прошлом, живут динамичной, изменчивой жизнью, входят в различные педагогические доктрины и концептуальные построения, наполняясь при этом различными смыслами и обнажая различные грани в различных историко-культурных, собственно педагогических и личностных контекстах. Каждая такая педагогическая идея, с одной стороны, имеет свою собственную историю, свою собственную «биографию», а с другой – оказывается значимым элементом более широких педагогических конструктов, влияя на характер и особенности включившей ее в себя целостности, и, в свою очередь, испытывая на себе влияние той системы, в которую она оказалась включенной.

При изучении истории педагогических идей особое значение приобретает проблема начала истории каждой конкретной идеи. Понять ее характер и особенности, осмыслить ее первоначальный смысл и значение, постичь ее исходную сущность можно только ответив на вопросы: что началось? когда началось? Почему началось?

В центре внимания истории педагогических идей находятся именно конкретные отдельные идеи, развивающиеся во времени и пространстве. Только исследовав их, можно сделать следующий шаг в изучении истории педагогических идей: познать *комплексы педагогических идей*, т. е. те совокупности (системы) идей, которые составляют различные педагогические концепции, теории, учения, направления, системы. При этом оказывается, что педагогические учения, представляя собой комплексы тех или иных педагогических идей, часто различаются не столько сво-



ими элементами, сколько их сочетаниями. Иначе говоря, одна и та же педагогическая идея, включенная в различные комплексы идей, наполняется различными смыслами, приобретает иное значение. Идея, таким образом, по сути, становится иной.

Педагогические идеи составляют содержание интерпретационных моделей в истории педагогической мысли, которые являются важнейшим фактором ориентации личностной и групповой интеллектуальной и квазиинтеллектуальной деятельности в историко-педагогическом процессе.

Творцы и носители конкретных педагогических идей, обстоятельства их жизни и их внутренний мир, бессознательные ментальные привычки, способы мышления, интеллектуальные предпочтения, религиозные воззрения, идеологические представления, методологии познания, а также контексты, в которых идеи создаются и в которые включаются, связи и отношения, в которых идеи эволюционируют, оказываются значимыми для выявления самих идей, их реконструкции, описания, объяснения и понимания, для постижения их исторической динамики.

Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы история педагогических идей свелась к исследованию чистого интеллектуального и абстрактного бытия этих идей, вырванного из целостного потока общественной жизни и оторванного от судеб их творцов – людей, пребывающих в конкретных жизненных обстоятельствах конкретных эпох и культур, а также от практической педагогической деятельности, во многих случаях выступающей источником и сферой приложения педагогических идей, проверкой их действительности и жизнеспособности.

История педагогических идей должна изучаться вне зависимости от институциональных и дискурсивных границ; их генезис и трансформация постигаются посредством обращения к данным и методам различных научных дисциплин, в том числе философии, а также религии, идеологических доктрин, искусства, литературы, обыденных представлений людей – всего того, что содержит в

себе педагогические идеи как формы мыслительного постижения и конструирования педагогической реальности, постижения и конструирования, которые осуществляются не только педагогикой, но и другими отраслями знания, различными формами общественного сознания как на теоретическом, так и на обыденном уровне.

При исследовании истории педагогических идей важно выявлять порождаемый мыслительными привычками логический лейтмотив, привычный ход рассуждения, характерные логические приемы, методологические допущения, доминирующие в мышлении как отдельных индивидов, так и педагогических направлений, культурных эпох.

Для истории педагогических идей несомненный интерес представляют не только логически выверенные конструкты, но также и мыслительные привычки, дорефлективные допущения, псевдологические и аффективные ингредиенты идей. Такой подход позволяет, во-первых, выходить за пределы исследования «великих мыслителей образования» и «великих педагогических текстов», обращает как к широкой проблематике исторических форм педагогического мышления больших групп людей, так и к конкретным, частным педагогическим идеям, пронизывающим педагогическое сознание общества, а также рассматривать ментальные структуры педагогической повседневности. Во-вторых, делает возможным исследовать педагогические идеи безотносительно к их истинности или ложности, т. е. в подлинно исторической перспективе, захватывающей не только высокие достижения духа, но и заблуждения, стереотипы, предрассудки, интеллектуальные мифы, идеологии, механизмы интеллектуальной моды и тому подобные феномены.

История педагогических идей может и должна показать, каким образом субъективные представления, мысли, интенции индивидов действуют в пространстве социальных и культурных возможностей, создавая те или иные ментальные педагогические конструкты, а также как эти конструкты увязываются с педагогическим опытом, педагогическими традициями, педагогической практикой.



История педагогических идей стремится, с одной стороны, познать самобытное своеобразие идей в каждый конкретный исторический момент их жизни. Поэтому она обращается к историческим условиям создания педагогических идей, ситуациям, их порождающим, к их авторам, обстоятельствам жизни авторов идей и особенностям их внутреннего мира, институциям, в рамках которых педагогические идеи создавались, прагматике их производства и механизмам воспроизводства, заимствованиям, искажениям и т. п. То есть история педагогических идей стремится постичь случайное в биографии идей, уловить уникальные нюансы их неповторимой истории. С другой стороны, история педагогических идей стремится выявить общие тенденции в развитии педагогических идей, раскрыть универсальные механизмы их генезиса, уловить, наряду с единичными чертами отдельных педагогических идей и их эволюции, общие и особенные характеристики.

Обращение к истории педагогических идей предполагает их выявление и осмысление в единой логике имманентных законов развития идей и внешних влияний, детерминирующих их динамику и трансформацию, а также самых широких историко-культурных контекстов, обуславливающих их восприятие и трактовку в конкретных исторических обстоятельствах конкретными людьми, их взаимосвязь с другими педагогическими идеями, а также с педагогической практикой. Изучение взаимодействия между историей педагогических идей и их институционализацией в процессе образования составляет важнейшую исследовательскую проблему.

Особо следует подчеркнуть, что важнейшей чертой истории педагогических идей является ее широкий *контекстуализм* – обязательное изучение педагогических идей в культурном и социальном контексте, в котором они возникали, развивались, транслировались, взаимодействовали, видоизменялись или прерывались. Причем речь идет как о широком контексте духовной жизни, так и о самом широком контексте социальных практик, не сводимых только и исключительно к практи-

кам социализации подрастающих поколений (включающим в себя и собственно образовательные практики). Например, в истории педагогических идей огромную роль играют антропологический контекст, задающий понимание роли и места образования в онтогенезе человека; религиозный контекст, влияющий на образовательные идеалы различных эпох и культур; политический контекст, задающий понимание педагогической функции государства; экономический контекст, задающий рассмотрение образования как производительной силы общества, как важнейшего механизма воспроизводства рабочей силы и т. д. При этом контекстуализм не должен препятствовать полномасштабному учету внутренней логики развития педагогических идей в их истории, разворачиванию имманентно присущих им интенций эволюции. Однако ни в коем случае не следует сводить историю развития идей к их филиации, к бесконечному порождению одних идей другими.

История педагогических идей сегодня уходит от интерпретации рассматриваемых идей в логике дихотомий бинарных оппозиций к их более сложным и многогранным трактовкам, что позволяет исследовать идеи в их истинной целостности.

Изучение педагогической идеи в ее историческом развитии предполагает, во-первых, погружение в ее смысловую структуру, прослеживание внутренней логики ее развития, во-вторых, – реконструкцию смысловой структуры из «внешней» позиции и, наконец, в-третьих, – прослеживание связей смысловых структур, в том числе «своей» и «иной».

Новое осмысление идеи часто оказывается не просто нарушением привычного смыслового ряда, а его разрушением, принципиальным пересозданием, порождением оригинальной педагогической позиции, формированием новой педагогической концепции (теории, учения) со специфическими целевыми и нормативными установками, задающими новые рамки для педагогических практик.

История педагогических идей не может быть сведена к определению педагогических идей в социальных терминах: к социальному



положению индивидуумов, к производящей идее среды, к социальной сфере восприятия идей и т. п. Хотя история педагогических идей и не может не учитывать эти аспекты в своих исследовательских стратегиях. Не уходя от поиска детерминирующих причин, следует стремиться обнаружить те функции, которые были присущи педагогической идее в момент ее возникновения, а в дальнейшем рассмотреть то, как эти функции менялись вместе с новыми смысловыми интерпретациями идеи в новых исторических условиях.

Педагогическая идея изначально всегда является продуктом индивидуального человеческого сознания, степень ориентации которого на социальные образцы весьма различна в разных ситуациях, да и образцы эти, как правило, множественны и вариативны.

В любой педагогической идее важно попытаться выделить ее индивидуальный и надиндивидуальный слои. Если индивидуальный слой важен для ее смыслового наполнения, то с надиндивидуальным слоем связана социальная значимость идеи, ее преемственность по отношению к культурному опыту.

История педагогических идей – это одновременно и история применения этих идей как в интеллектуальной сфере, так и в сфере практической деятельности. Высказанная педагогическая идея начинает жить своей собственной жизнью, влияя на другие педагогические идеи, на поступки и поведение людей, на их педагогическую деятельность. Педагогические идеи институализируются, особенно если получают развернутое изложение и обоснование, если вызывают интерес у субъектов историко-педагогического процесса. Происходит их легитимизация в общественной жизни. Они становятся значимыми факторами педагогической (да и всей культурной) истории человечества.

История педагогических идей должна стремиться к диахронному и синхронному рассмотрению каждой идеи, стремясь вписать ее, с одной стороны, в вертикальный ряд, в контекст ее предшествующих и последующих состояний, а с другой – в горизонтальный ряд, в контекст современных ей объек-

тов. При этом важно помнить, что каждая эпоха, каждая культура и даже каждая конкретная ситуация может наполнять педагогическую идею своими уникальными смыслами, часто не концептуализируемыми в универсальных понятиях. Причем и внутри эпохи, культуры, ситуации может существовать множество смысловых наполнений одной и той же педагогической идеи.

История идей не сводима к описанию конкретных объектов, иллюстрирующих якобы универсальную категорию. В реальной истории развивающиеся педагогические идеи оказываются не только динамичными, но также и прерывистыми, их конфигурация меняется, они соотносятся с различными интеллектуальными схемами и специфическими практиками, включаются в них, насыщаются множеством подчас взаимоисключающих друг друга смыслов.

Важнейшими проблемами истории педагогических идей являются вопросы:

- как и почему возникла та или иная педагогическая идея, где ее источник?
- что определяло конкретное содержание педагогической идеи, какова ее структура?
- какие обстоятельства влияли на то, как она воспринималась и распространялась?
- как педагогические идеи взаимодействовали, взаимообогащая, взаимодополняя, взаимоисключая друг друга?
- чем определялась историческая жизнеспособность или, наоборот, нежизнеспособность идеи?
- какова была направленность ее исторической динамики, и какие причины ее породили?
- что представляли собой ее смысловые модификации в конкретных культурно-исторических ситуациях и что их породило?
- какие педагогические идеи оказывались знаковыми в определенных культурно-исторических условиях и чем это обуславливалось?
- в чем заключается значение педагогической идеи для истории педагогики в целом, а также для истории конкретных педагогических учений, направлений, практик, институций?



– каково бытие педагогической идеи в пространстве современной педагогики и каковы перспективы ее дальнейшей эволюции в контексте существующих тенденций развития теории и практики образования?

Исследуя возникновение и историческую динамику той или иной педагогической идеи, важно выявить ее *ядро*, то, что составляет ее основу, ее стержень, характеризует ее качественную определенность и позволяет говорить о движении данной исторической идеи во времени и пространстве, несмотря на все ее исторические трансформации и разные смысловые интерпретации в различных культурных контекстах. Выявив ядро педагогической идеи, важно определить *рамки ее исторической вариантности*, в которых она, изменяясь в своем историческом движении, сохраняет свою качественную определенность, будет оставаться именно этой идеей.

Развитие педагогических идей изучается, как правило, сквозь призму развития *педагогических учений*. Это объясняется тем, что различные идеи получают в педагогических учениях целостное, системное выражение, сопрягаясь с другими идеями. Таким образом, они значительно более полно и глубоко отражают как существующую, так и желаемую педагогическую реальность, а также пути и способы перехода от первой ко второй.

Обращаясь к поистине необъятному предметному полю своих возможных исследований, история педагогики прежде всего неизбежно должна искать ответы на вопросы: что было? как и почему происходило? какие последствия имело? Эти основные вопросы любого исследования исторической направленности независимо от конкретного предмета рассмотрения прошлого. Ответ на обозначенные вопросы направлен на реконструкцию и описание прошлого, на объяснение событий, его составляющих, на установление причинно-следственных связей, на выявление движущих сил, детерминант, закономерностей и направленности процессов, имевших место в прошлом. Без ответа на них невозможны различные интерпретации историко-педагогического прошлого как такового и его отдельных

фрагментов; осмысление его либо в логике уроков прошлого, либо в логике понимания сегодняшнего дня, либо в логике прогнозирования, либо в логике легитимизации неких универсальных или современных концептов, либо в логике самоопределения, либо в иной логике. При этом возникает целый ряд базовых методологических проблем, без предварительного решения которых искомые ответы не могут быть удовлетворительными.

Первая методологическая проблема связана с определением самой возможности познания прошлого (в нашем случае – педагогического прошлого). Возможно ли познать педагогическое прошлое, получить необходимые знания о событиях и процессах, которые недоступны непосредственному восприятию? В какой степени будет достоверно полученное знание и какое историческое знание можно в принципе признать достоверным? Что это знание будет выражать? На какие источники должно опираться историко-педагогическое познание? Что отражают эти источники? Какими должны быть познавательные процедуры работы с ними? Как влияет позиция создателей источников как текстов культуры на их содержание? Как влияют субъективные установки исследователя на процесс и результат исследования педагогического прошлого? Во многом смысл рассматриваемой методологической проблемы сводится к необходимости понимания того, *способен ли историк педагогики воссоздать педагогическую реальность прошлого, более или менее адекватную прошедшей действительности, и разобраться в ней*. Или он заведомо только и способен конструировать некую свою реальность на основе доступных ему данных о педагогическом прошлом, а поэтому в истории педагогики (и в истории вообще) изначально возможно бесконечное множество конструкторов, порождаемых познавательными усилиями многих исследователей.

Вторая методологическая проблема связана с определением возможных границ того, что исследователь будет искать, выявлять, реконструировать, описывать, осмысливать, объяснять и интерпретировать в прошлом.



Речь идет об объекте и предмете истории педагогики. Следует признать, что как минимум с середины XIX в. сосуществуют две ведущие традиции в их интерпретации. Одна фокусирует внимание на истории собственно образовательных институций и педагогической мысли, порождающей педагогические концепты на уровне теоретического сознания и в идеале стремящейся к их целостному научному осмыслению. Вторая традиция устремлена к реализации более широкого взгляда на поиск педагогически целесообразных усилий в истории человечества, которые, естественно, включают в себя как составной элемент все то, что исследует первая традиция. Кроме того, она существенно расширяет пространство поиска педагогически значимых идей, представлений, знаний, включая в него все сферы человеческого сознания и на бытовом, и на теоретическом уровне. Первая традиция явно преобладала в истории педагогики двух первых третей XX в., вторая неуклонно нарастает с 1960-х гг. и, кажется, имеет потенциал для дальнейшего усиления.

Третья методологическая проблема связана с пониманием процедуры историко-педагогической интерпретации прошлого. Эта проблема имеет два аспекта. Первый связан с тем, что в фокусе историко-педагогического познания находится история образования и представлений о нем. Однако образование является объектом междисциплинарного исследования. Его в логике решения своих познавательных проблем изучает не только педагогика (а история педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое), но и социология, культурология, этнология, политология, экономика, гражданская история, психология и др.¹ Именно поэтому процедура

историко-педагогической интерпретации требует четкого понимания этого педагогического ракурса. А он может трактоваться по-разному: и в зависимости от того, какого определения предмета педагогики придерживается исследователь, и в зависимости от того, как он решает предыдущую (вторую) методологическую проблему историко-педагогического познания. Другой значимый аспект проблемы историко-педагогической интерпретации связан с определением круга объектов прошлого, подходящих для этой познавательной процедуры и способов их интерпретации, исходя из тех вопросов, на которые исследователь пытается найти ответ, обращаясь к наследию прошлого. Одно дело прочесть и проинтерпретировать письменный текст, в котором прямо и непосредственно сообщается о неких педагогических событиях прошлого, другое дело – исследование письменного текста, где нет прямой педагогической информации и ее надо извлекать из косвенных данных. Еще более сложно обстоит дело с историко-педагогической интерпретацией многочисленных и весьма разнообразных неписьменных источников – различных культурных объектов (обычаев и ритуалов, устных преданий, зданий, одежды, игрушек, орудий труда и т.п.). Например, каменные орудия труда ископаемых людей позволяют строить гипотезы о том, как мог из поколения в поколение передаваться опыт по их изготовлению (для этого необходимо реконструировать процесс изготовления орудий, учесть сложность производственных операций, возможную доступность самостоятельного освоения этих операций, существовавшие в сообществах способы коммуникации и т.п.).

Четвертая методологическая проблема связана с определением направленности исследования преимущественно либо на выявления типичного, устойчивого, повторяющегося в историко-педагогическом процессе, либо на

¹ Именно поэтому со второй половины 1980-х гг. в нашей стране ряд исследователей доказывает необходимость создания некой общей теории образования. Некоторые авторы предлагают назвать такую общую теорию образования, охватывающую все его грани и аспекты, эдьюкологией (от *ang. education*). Педагогика же, по их мнению, не может быть такой общей теорией образования, так как изучает лишь его отдельные аспекты, центрирующиеся на организации педагогического взаимодействия субъек-

тов образовательного процесса, поэтому она должна влиться в эту общую теорию образования. По мнению некоторых других авторов, функцию общей теории образования может взять на себя философия образования.



выявление единичного, уникального. Сциентистские познавательные установки акцентируют внимание исследователя на общем и закономерном, гуманитарные познавательные установки, наоборот, привлекают внимание к индивидуальному. Соответственно акцентируется внимание на событиях и процессах макро- или микроистории. История педагогики, развиваясь в логике эволюции исторического познания и гуманитарного знания, проявляет все более заметный интерес к микро-процессам, к уникальным единичным случаям. Стремление к типизации и обобщениям, как правило, в большей степени способствует разработке и реализации различных схем концептуализации рассматриваемого материала, построения матриц глобального развития, например, цивилизационного или формационного. Стремление к рассмотрению микро-процессов в большей степени способствует обращению к обыденной жизни людей, к изучению педагогической повседневности прошлого, что в настоящее время находит свое выражение в развитии «истории повседневности» и проникновении ее установок и методов в историко-педагогические исследования.

Познавая историко-педагогическое прошлое², отвечая на обозначенные вопросы, сталкиваясь с перечисленными выше методологическими проблемами, исследователь может также (а иногда и прежде всего) привнести в контекст изучения историко-педагогического прошлого: а) задачу объяснения, прояснения и понимания современной ситуации, сложившейся в теории и практике образования; б) задачу извлечения уроков, значимых для дня сегодняшнего; в) задачу прогнозирования развития педагогической науки и педагогической практики. Это порождает *еще один ряд не менее значимых методологических проблем.*

Первая методологическая проблема связана с осмыслением принципа историзма³, его познавательного потенциала и способов реализации в историко-педагогических исследованиях. При ориентации на этот принцип особое значение приобретает установка на выявление закономерностей, традиций и тенденций развития, т. е. всего того, что наиболее явно презентует преемственность и повторяемость в эволюции историко-педагогического процесса, а также инноваций как механизмов его обновления в логике сохранения преемственных связей. Историзм позволяет трактовать настоящее как нечто произрастающее из прошлого, которое несет в себе его зародыши, потенциально обладая множеством вариантов эволюции. Перед историей педагогики ставится задача не только обнаружить эти зародыши и разобраться в причинах и механизмах их возникновения, но также определить факторы и условия именно того пути развития, в рамках которого они были актуализированы в историко-педагогическом процессе, обрели статус действительности. При этом оказывается, что прошлое через настоящее влияет и на будущее, являясь одним из оснований прогностических исследований в педагогике.

Вторая методологическая проблема связана с определением возможности признания того, что главная задача истории педагогики – не познание историко-педагогического прошлого как такового, а помощь через это познание в решении современных проблем теории и практики образования посредством обращения к историческому материалу, вплоть до прямого извлечения из прошедших времен уроков ко дню сегодняшнему, а возможно, и представлений о дне завтрашнем. Естественно, что признание данной установки не отрицает необходимость реконструкции, описания, объяснения, интерпретации, понимания педагогического прошлого в самых различных его проявлениях. Однако при этом

² Это познание может осуществляться разными, часто взаимосвязанными способами, такими как реконструкция, описание, объяснение, понимание, интерпретация.

³ Традиционная формула историзма гласит, что любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло и чем с этой точки зрения стало теперь.



задается рамка его познания не ради получения нового знания как такового, а ради получения знания, которое актуально сегодня, «здесь и сейчас», имеет не только научную новизну, но также теоретическую и практическую значимость⁴. Примером реализации подобного взгляда может служить требование раскрытия в каждой историко-педагогической диссертации не только новизны полученных результатов исследования, но и их актуальности, теоретической и практической значимости.

Третья методологическая проблема связана с осмыслением познавательного, эвристического и прогностического потенциала истории педагогики, даже если обозначенная выше задача не заявлена как главная для историко-педагогического исследования. Ведь вопрос о том, что дает изучение дня вчерашнего дне сегодняшнему кроме знаний о нем, неизбежно в той или иной форме возникает перед исследователями и требует адекватного ответа.

Таким образом, ясно обозначились две грани историко-педагогических исследований: первая, связанная с познанием историко-педагогического прошлого как такового, и вторая, связанная с приложением получаемого знания ко дне сегодняшнему и даже завтрашнему. Эта вторая грань приобретает еще одно весьма специфическое измерение. Данное измерение задает рамки общения с историко-педагогическим прошлым как с живым элементом современности, как с наследием прямо и непосредственно присутствующим «здесь и сейчас» и, по сути, являющимся фрагментом современной педагогики. При таком взгляде обращение к педагогическим событиям прошлого является способом расширения, углубления и обогащения понимания современных проблем теории и практики образования, является уже не только, да и не столько рассмотрением того, из каких исторических предпосылок они возникли, какие традиции и тенденции развития историко-педагогического процесса нашли в них свое вопло-

щение. Расширение, углубление и обогащение понимания современных проблем теории и практики образования начинает осуществляться на основе диалогического общения с теми элементами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого. Фокус рассмотрения смещается с историко-педагогической динамики на значимые «здесь и сейчас» для решения задач исследования феномены, события, ситуации, процессы. Они как бы выстраиваются в один синхронный ряд, позволяющий самоопределяться, проводить аналогии, извлекать уроки, находить образцы, осмысливать причины, последствия и значение успехов и неудач. Такой взгляд порождает *новый ряд методологических проблем*.

Первая методологическая проблема связана с необходимостью переноса внимания исследователей при таком подходе на собственно педагогические аспекты историко-педагогических явлений. Возникает задача осуществить переход от рассмотрения историко-педагогического процесса в «логике наукоучения» как непрерывного, пусть и не вульгарно линейного прогресса, не только открывающего новые знания, не только преодолевающего заблуждения, но и снимающего, сохраняющего и как бы достраивающего достижения прошлого на каждом новом витке своего развития, к его интерпретации в «логике культуры», где каждая точка, каждое фиксируемое событие может иметь свое собственное непреходящее значение, служить образцом, примером и уроком будущему, а вершины прошлого остаются непревзойденными на все последующие времена. Методология организации такого познавательного диалога педагогического настоящего с педагогическим прошлым требует особого осмысления и разработки. Исследователю необходимо понять, принять и решить данную познавательную задачу. При этом он должен учитывать, что неизбежно меняется отношение к тому историческому контексту, в котором произошло рассматриваемое событие. Этот контекст приобретает первостепенное значение в качестве условия современного пони-

⁴ Имеется в виду не только практика образования, но практика научно-педагогических исследований.



мания события, а не в качестве источника проявления его исторического смыслового содержания.

Вторая методологическая проблема связана с *выработкой критериев и инструментария отбора наиболее репрезентативных событий педагогического прошлого с точки зрения их современного звучания* и возможности обогащения понимания современных проблем теории и практики образования, а также самоопределения исследователя в них. Естественно, что здесь особое место и роль принадлежит классическому педагогическому наследию (на то оно и классическое). Важно иметь в виду, что «участниками» конструктивного диалога могут и должны быть не только тексты, содержание которых составляют продуктивные педагогические идеи (то, что условно можно назвать памятниками педагогической мысли). Огромный диалогический потенциал содержится в знании о практической образовательной деятельности, воплощающем опыт успехов и неудач в деле воспитания и обучения подрастающих поколений. Такой опыт дает материал к размышлению о путях и способах реализации построений педагогической теории, о средствах реального достижения или недостижения поставленных педагогических целей.

Третья методологическая проблема связана с *необходимостью вовлечения в диалог не только классических образцов прошлого, но и всего многообразия педагогического наследия*. Это требует особых познавательных методик, позволяющих в событиях, кажущихся на первый взгляд частными, мелкими, незначительными, несущественными, случайными, усматривать то, что проясняет важные и актуальные вопросы современности.

При обращении к историко-педагогическому прошлому исследователь неизбежно сталкивается с необходимостью идентификации и оценки изучаемых феноменов. Это еще одна важнейшая грань историко-педагогического познания. Причем этот аспект, как правило, явно или неявно присутствует в любом историко-педагогическом исследовании. Потребность идентифицировать и оценивать события и процессы историко-педагогического

прошлого *также порождает ряд методологических проблем.*

Первая методологическая проблема связана с *необходимостью определения оснований идентификации педагогических феноменов прошлого*. Во-первых, требуется идентифицировать их по формальному признаку: что относится к области педагогической мысли, что – к области педагогической практики, что вообще относится к педагогической сфере; что относится к педагогическим направлениям, что – к педагогическим течениям; что относится к педагогическим системам, что – к педагогическим концепциям, что – к педагогическим теориям, что – к педагогическим технологиям, что – к педагогическим методикам и т. д. Во-вторых, необходима идентификация по содержательному признаку: отнесение к определенной педагогической традиции, к определенному педагогическому направлению, к определенному педагогическому течению, к определенной педагогической системе, к определенной педагогической концепции, к определенной педагогической технологии, к определенному типу (виду) образовательного учреждения и т. д. В-третьих, возникает потребность в идентификации по направленности педагогических феноменов в рамках их социокультурных определенностей (цивилизационной, формационной, социально-классовой, этнической, идеологической, религиозной, философской, психологической, методологической и т. п. принадлежности) и антропологической направленности, которая определяется тем или иным пониманием природы и сущности человека, а также пониманием места и роли педагогических механизмов в процессе его формирования и развития.

Вторая методологическая проблема связана с *необходимостью поиска критериев и инструментов оценки педагогических феноменов прошлого по различным основаниям*: по их новизне, по прогрессивности и регрессивности; по успешности решения определенных проблем образования человека, связанных с обеспечением его развития, формирования у него определенных качеств и свойств и т. п.; по реализации педагогических целей; по обеспечению решения посредством обра-



зования проблем общественного развития (подготовка кадров для экономики, формирование граждан государства, приобщение к религиозным конфессиям или национальным традициям и т. п.).

Третья методологическая проблема связана с поиском адекватных способов и критериев идентификации педагогических событий прошлого с современной ситуацией в теории и практике образования, с педагогическими феноменами сегодняшнего дня. Эта проблема имеет два аспекта. Один связан с необходимостью установления преемственности, например, через соотнесение феноменов прошлого и настоящего с определенной педагогической традицией и системой, с привязкой к определенному педагогическому направлению или течению, к однотипным идеологическим, религиозным, философским, психологическим основаниям или к определенной формации или цивилизации, исторической эпохе или культуре. Другой аспект возникает при диалогическом общении с педагогическим наследием прошлого как составной частью современной педагогики. В этом случае идентификация может осуществляться по сходству осмысливаемых проблем, по совпадению ценностных оснований педагогических позиций, по однотипности педагогических целей, путей, способов, средств их достижения, по идентичности ситуации и т. д.

При осмыслении роли и места историко-педагогического знания в современном педагогическом познании важно помнить, что его значимость для сегодняшней теории и практики образования прямо и непосредственно производна от способности усмотреть в историко-педагогическом прошлом весь набор доступного сегодня многообразия.

При концептуализации педагогического знания существует возможность включения в единое теоретическое пространство как знания о феноменах педагогического прошлого, так и знания о феноменах педагогического настоящего. При таком подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а определенная содержательная напол-

ненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения, вокруг единых ценностных оснований и ориентиров. Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного как с современной педагогической реальностью, так и с ее будущим состоянием, но также:

– идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего; классифицировать, типологизировать и систематизировать их, делать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы, обосновывать свое отношение к ним, использовать в самых различных контекстах при решении различных познавательных задач;

– обеспечивать включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для постановки и осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;

– осуществлять отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, презентовать их как его эталонные образцы, выделять те из них, которые наиболее значимы для современного педагогического сознания;

– определять нормы теоретической и практической педагогической деятельности, соотносить их с историческим опытом постановки и решения педагогических проблем, с успехами и неудачами в деле концептуализации педагогического знания, в деле образования подрастающих поколений.

Проблема нормы в педагогической деятельности является одной из важнейших и в теоретическом, и в практическом плане. Речь идет и о нормировании познавательных про-



цедур в педагогических исследованиях, и о нормировании самой педагогической деятельности, и, наконец, о норме, как некоем эталоне того, к чему устремляет педагогика свои усилия. Ибо в основе этих усилий, направленных на создание условий для изменения человека, его формирование и развитие, всегда лежит некая норма, к которой педагог и должен в идеале воспитуемого человека привести. В определенном смысле вся история педагогики есть история возникновения педагогических норм и более или менее успешных попыток их реализации. Ведь во все исторические эпохи педагогика оказывалась способом приведения человека к принятой норме посредством нормирования его поведения. Это обстоятельство порождает несколько методологических проблем.

Первая методологическая проблема связана с необходимостью определения педагогической нормы во всех ее ипостасях – и как нормы педагогического познания, и как нормы педагогической деятельности, и как нормы эталона того, к чему направлены педагогические усилия. При этом надо учитывать возможность различных трактовок и интерпретаций нормы, необходимость разработки процедур, позволяющих органично синтезировать различные подходы в логике решения многообразных исследовательских задач. Важно принимать во внимание историческую изменчивость понимания нормы педагогической деятельности, обусловленную и множеством культур и интересов, и общими социокультурными сдвигами, и накоплением педагогического опыта, и изменяющимися требованиями к целям, способам, средствам, результатам, субъектам педагогической деятельности.

Вторая методологическая проблема связана с необходимостью разработки и обоснования различных систем координат для определения норм педагогической деятельности и прослеживания их в исторической перспективе. Эти системы координат могут определяться нормами структурирования педагогической деятельности и педагогического процесса; нормами отношений в со-

циальном (и уже – в педагогическом) взаимодействии; нормами принятых процедур управления (в том числе процедур управления развитием человека); нормами требований к тому, каким должен быть человек и т. д.

Третья методологическая проблема связана с необходимостью разработки критериев оценки различных педагогических норм и способов оценивания применительно к различным историческим эпохам, педагогическим подходам, ценностным основаниям, направленности и т. д. При этом следует стремиться к последовательному плюралистическому взгляду на различные способы обоснования педагогических норм, что должно исключить безусловную абсолютизацию какой-либо нормы (или группы норм) как безусловно правильной, единственно верной, приемлемой и возможной.

Очерченный круг методологических проблем истории педагогики, конечно же, не является исчерпывающим. Однако осмысление обозначенных проблем будет способствовать развитию познавательного потенциала историко-педагогических исследований, разнообразию получаемых исследовательских результатов, а также росту возможностей по их использованию при решении самого широкого круга проблем теории и практики образования. Многие из обозначенных проблем успешно решаются, некоторые требуют серьезной разработки. Поэтому возникает потребность в специальном обобщении опыта их постановки и решения, что позволит значительно более продуктивно использовать накопленный потенциал историко-педагогических исследований.

В XXI столетии актуализируется необходимость изучения всемирной истории педагогики. Говоря об актуальности изучения всемирной истории педагогики, прежде всего, следует иметь в виду следующие обстоятельства. Во-первых, этому способствуют процессы глобализации, все более охватывающие самые различные стороны общественной жизни и явственно проявляющиеся в педагогической сфере. Во-вторых, в условиях нарастающего, с одной стороны, взаимодей-



ствия, диалога, взаимопроникновения, а с другой – противостояния и борьбы педагогических мировоззрений, традиций, подходов, присущих различным государствам, культурам, этносам, религиям, цивилизациям, ощущается необходимость в целостном, обобщенном, системном восприятии и осмыслении этих процессов с учетом их исторических истоков и пониманием путей и механизмов накопления самобытного педагогического опыта. В-третьих, потребность в осмыслении собственной педагогической истории, в понимании ее самобытности, степени оригинальности, места и роли во всемирном историко-педагогическом процессе, в выявлении и осознании педагогических заимствований и влияний также усиливает потребность в изучении всемирной истории педагогики. В-четвертых, невиданное доселе и все усиливающееся ускорение социального развития как никогда ранее требует выявления и уточнения условий, движущих сил, закономерностей, механизмов, традиций, тенденций, направленности эволюции всех сфер жизни общества, в том числе и сферы образования, играющей особенно значительную роль в обществе знаний, которое с начала XXI века все более и более определяет облик человеческой цивилизации. А это возможно лишь в контексте самого широкого исторического взгляда на развитие человечества в целом. Наконец, в-пятых, еще раз подтверждается очевидность того, что познание всеобщего, общего, особенного, единичного и отдельного в историко-педагогическом процессе возможно только и исключительно посредством разработки проблем всемирной истории педагогики.

В XXI столетии, как, впрочем, и ранее, в нашей стране всемирная история педагогики главным образом презентуется в учебных пособиях по истории образования и педагогики, коим с учетом изданий конкретных вузов поистине нет числа. Новые оригинальные схемы осмысления всемирной истории педагогики в них не предлагаются. Изложение материала, который традиционно посвящен рассмотрению западной и отечественной педагогических традиций, как правило, осуще-

ствляется по историческим эпохам и периодам, иногда с выделением персоналий и проблем, признаваемых авторами наиболее значимыми. Ощущается острая потребность в концептуализации всемирной истории педагогики как способе целостного понимания характера и особенностей развития педагогической теории и педагогической практики на протяжении эволюции человеческого общества.

В начале XXI века в мире продолжают нарастать разительные перемены, породившие трансформацию информационного общества в общество знаний, обусловившие переход от эпохи постмодерна к эпохе «после постмодерна», усиливающие противостояние тенденций обновления и фундаментализма. Стремительно меняется сфера образования: образовательные потребности населения, государственная политика в области образования, образовательные институции, практики, теории, а также само понимание образования, его целей и способов. Распространяется педагогический плюрализм. Глобализация в сфере образования, как, впрочем, и в других областях жизни общества, сочетается со стремлением последовательно учитывать локальные контексты, культурные, национальные, религиозные традиции, индивидуальные и групповые запросы и интересы. На этом фоне обостряется интерес к собственной истории, возрастает интерес к историко-педагогическим исследованиям.

АННОТАЦИЯ

История педагогики есть наука об изменении педагогической реальности и об объяснении изменения этой реальности. Реконструировать, описать, объяснить, упорядочить, понять педагогическую реальность в ее изменениях, в ее историческом движении – вот задача истории педагогики. Смыслом истории педагогики является упорядочение бесконечно многообразного и непрерывно изменяющегося разными темпами педагогического прошлого. История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития. Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое, но сделать его собствен-



ным прошлым, т. е. частью настоящего, а также понять как условие возможности будущего. Только обращение к прошлому как к истории позволяет понять изменчивость педагогической реальности, осмыслить, как и почему мы пришли к современному состоянию теории и практики образования, почему они настолько многообразны и так противоречивы, почему они являются такими, а не другими, а также какими бы они могли быть при определенных условиях и что это за условия.

Ключевые слова: история педагогики; педагогическое прошлое; историко-педагогический процесс; предмет истории педагогики; методология историко-педагогических исследований.

SUMMARY

The history of pedagogy is the science of changing pedagogical reality and explaining the change in this reality. To reconstruct, describe, explain, order, understand pedagogical reality in its changes, in its historical movement is the task of the history of pedagogy. The meaning of the history of pedagogy is the ordering of the infinitely diverse and pedagogical past that is constantly changing at different rates. The history of pedagogy gives knowledge about the origins, content, orientation and interaction of pedagogical development tendencies. The task of pedagogy is not only to discover, restore, explain and comprehend the past, but to make it our own past, the part of the present, and also to understand as a condition for the possibility of the future. Only turning to the past as history allows us to understand the variability of pedagogical reality, to understand how and why we came to the present state of the theory and practice of education, why they are so diverse and so contradictory, why they are such, and not others, and also what they could be under certain conditions and what kind of conditions.

Key words: history of pedagogy; pedagogical past; historical and pedagogical process; the subject of the history of pedagogy; methodology of historical and pedagogical research.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнетов Г. Б. История педагогических идей как область научно-педагогических исследований // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. – 2017. – № 2. – С. 49–56.
2. Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. – М.: АСОУ, 2013. – 438 с.
3. Корнетов Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. – М.: АСОУ, 2012. – 172 с.
4. Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография. – М.: АСОУ, 2016. – 172 с.
5. Корнетов Г. Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов: монография. – М.: АСОУ, 2012. – 220 с.
6. Корнетов Г. Б. История педагогических идей // *Психолого-педагогический поиск*. – 2015. – № 1. – С. 197–203.
7. Корнетов Г. Б. Междисциплинарное измерение интерпретаций всемирного историко-педагогического процесса // *Известия АСОУ: научный ежегодник*. – 2016 (4). – М.: АСОУ, 2017. – С. 101–110.
8. Корнетов Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография. – М.: АСОУ, 2017. – 168 с.
9. Корнетов Г. Б. Образование человека в истории и теории педагогики. – М.: АСОУ; Золотая буква, 2006. – 148 с.
10. Корнетов Г. Б. Основной вопрос педагогики как проблема концептуализации педагогического знания // *Историко-педагогический журнал*. – 2016. – № 3. – С. 28–37.
11. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб., доп. – М.: АСОУ, 2016. – 472 с.
12. Корнетов Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография. – М.: АСОУ, 2015. – 260 с.
13. Корнетов Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. – 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.



14. Корнетов Г. Б. Постигание истории педагогики. – М.: АСОУ, 2014. – 152 с.
15. Корнетов Г. Б. Происхождение воспитания как общественного явления // Известия АСОУ. Научный ежегодник. – 2015. – Т. 1. – С. 142–155.
16. Корнетов Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 115–134.
17. Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 51–81.
18. Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 43–83.
19. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с.
20. Корнетов Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 38–55.
21. Корнетов Г. Б. Содержание и смысл основного вопроса педагогики // Известия Российской академии образования. – 2016. – № 3 (39). – С. 120–128.
22. Корнетов Г. Б. Что такое образование // Асадеміа. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 3. – С. 48–54.
23. Корнетов Г. Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Среневаковья и Нового времени. – М.: Издательский Центр ИЭТ, 2012. – 388 с.



Н. А. Глузман

УДК 371.13:378

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В конце XX – начале XXI века стартовал необратимый процесс информационных и технологических преобразований во всех областях общественной жизни. Стремительные глобализационные процессы стали своеобразным катализатором перехода к инновационным научно-информационным технологиям и изменению образовательной парадигмы. Серьезные вызовы современной цивилизации, в частности, глобализация, переход к информационно-технологическому обществу, утверждение приоритетов устойчивого развития детерминируют развитие и модернизацию образования Российской Федерации. Государство и общество должны обеспечить приоритетность образования и научных исследований.

Как справедливо замечают ученые Ю.А. Карпова и В.М. Нурков, термин «модернизация», который является «центральным в актуальном социально-политическом дискурсе, многозначен и по существу представляет собой смысловую ловушку. Использовать его интуитивно, без фиксации заложенных в нем смыслов методологически опасно» [5, с. 64]. Поэтому без выяснения философской, социальной, психолого-педагогической сущности понятия «модернизация» невозможно глубокое понимание многих понятий и понятийных конструктов современного педагогического знания, которые исследователь может содержательно определить и измерить с помощью определенного количества индикаторов и



концептов – общих положений, образованных с использованием конструкторов.

В научных исследованиях по педагогике, социологии, философии, экономике вместе с категорией «модернизация» в контексте образовательных изменений используются следующие понятия: «глобализация», «трансформация», «инновация», «нововведение». Каждое из них имеет определенную смысловую специфику в сравнении с другими, определяется семантикой того или иного слова, а также субъективным взглядом ученых из разных областей знаний.

Проанализируем семантические оттенки названных понятий и сравним их с исследуемым термином «модернизация».

По мнению президента Национальной академии педагогических наук Украины В. Г. Кременя, понятие «глобализация» означает обострение конкуренции между государствами-нациями, распространение ее в глобальных масштабах, влияние не только на экономику, но и другие сферы жизнедеятельности стран. Поэтому для каждой страны важно объединение граждан, наиболее полное осознание ими истинных национальных интересов в каждой сфере и их последовательное отстаивание в конкурентных взаимоотношениях с другими государствами [6].

Глобализацию определяют и как тенденцию к единству мира. По мнению П. Скотта, глобализация – это «наиболее фундаментальный вызов, который получила высшая школа за всю более чем тысячелетнюю историю своего существования» [12, с. 3]. Глобализация «проявляется в том, как мы понимаем, изучаем, исследуем и общаемся» [1, с. 45].

Проблема глобализации конкретизируется в перспективах развития высшей школы в глобальном мире XXI века, в необходимости подготовки специалистов к профессиональной деятельности в глобальном мире, к управлению глобальными процессами. Интернационализация меняет векторы образования, а глобализация меняет мир, в котором развивается интернационализация [16, с. 3]. Движущей силой глобализации выступает научно-технический прогресс, основанный на информационных технологиях.

В научной литературе существует ряд категорий, близких по значению понятию «модернизация образования»: «образовательная реформа», «обновление образования», «образовательные инновации», «трансформация».

Разница в толковании терминов «инновация» и «реформа» заключается в том, что для обозначения изменений, которые инициируются «снизу» (со стороны общества, вузов, школ, педагогов) используется понятие «инновация», а для обозначения изменений, происходящих «сверху» (на политическом, законодательном уровне) употребляется категория «реформа». В зависимости от широты и содержания изменений, реформа в области образования может иметь следующие определения: «трансформация», «совершенствование», «обновление», «частичная смена», «радикальная смена», «модернизация».

Возможности для модернизации высшего образования, внедрения инноваций, качества и доступности знаний, обеспечения мобильности обучающихся, преподавателей в рамках международного сотрудничества создаются благодаря интернационализации.

Интернационализация образования на национальном, секторальном и институциональном уровнях понимается как процесс, в котором цель, функции и организация предоставления образовательных услуг носит международный характер. Наиболее лаконичным и структурированным является определение, предложенное американским исследователем Дж. Найтом, который понимает интернационализацию как «процесс внедрения международной составляющей в исследовательскую, образовательную и административную функции высшего образования» [9].

В современных исследованиях проблем образовательной инноватики ученые довольно часто обращаются к международному документу под названием «Oslo Manual» («Руководство Осло»), в котором даны рекомендации по разработке и применению инноваций в экономической сфере. Согласно данному документу, *инновация* – это введение в употребление любого нового или значительно улучшенного продукта (товара, услуги) или



процесса, новой маркетинговой стратегии или нового организационного метода в деловой практике, организации рабочих мест или внешних связях [17, с. 55].

Ученые Н. А. Глузман [2], Н. В. Горбунова [3] отождествляют термины «модернизация» и «инновация», поскольку и инновация, и модернизация предусматривают изменение, новизну, а в отношении педагогического процесса означают введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности субъектов образовательного процесса. *Инновация* связана с внесением изменений, касающихся: 1) цели, содержания, методов и технологий, форм организации и системы управления; 2) организации учебного процесса; 3) системы контроля и оценки уровня образования; 4) системы финансирования; 5) учебно-методического обеспечения; 6) изменений во взаимоотношениях субъектов образовательного процесса.

По мнению социолога Е. А. Иноземцевой, *трансформация* – это не просто синоним понятий «модернизация», «развитие», «изменение», «превращение» и т.п., а самостоятельная социологическая категория теории социального развития. Эта категория описывает особое состояние социальной системы, при котором происходят качественные изменения форм социальных связей, типов и способов развития. Однако она предполагает наличие у человека «индивидуального компаса» изменений, которые могут быть как прогрессивными, так и регрессивными, в то время как модернизация ориентирует систему на совершенствование, продвижение вперед, на разработку и реализацию новых целей, стратегий [4].

Авторы книги «Модернизация российского образования: проблемы и перспективы», подготовленной в рамках научно-исследовательского проекта «Анализ результатов реализации приоритетного национального проекта «Образование», указывая на разницу между терминами «трансформация» и «модернизация», подчеркивают, что модернизация является частью процесса трансформации, по-

скольку «трансформация, изменение, развитие могут быть ориентированы на смену реалий куда угодно: вперед, назад, в сторону, по кругу и т.д.» [8]. *Модернизация* предусматривает адаптацию к современным требованиям измененного процесса с приобретением им нового положительного качества, *трансформация* – это преобразование внутренней сущности определенного явления и перевода его из одного состояния функционирования в другой. Как отмечают исследователи, понятие «модернизация» акцентирует внимание на аспекте улучшения, совершенствования социальных институтов, общественных отношений и тем самым отличается от понятий «развитие», «трансформация», «изменение», которые являются более нейтральными по отношению к динамике общественных процессов, проходящих под влиянием прогрессивных тенденций. Трансформация, изменение, развитие могут быть ориентированы как на позитивные, так и негативные изменения. Модернизация же ориентирует общество и его структуры, на совершенствование, продвижение вперед, на разработку и реализацию новых целей, задач, приоритетов, стратегий.

Модернизация – это творчески преобразующая функция развития, которая в действительности является незавершенным проектом, и проектом, который никогда не заканчивается в глобальном измерении. Общество, которое завершило модернизационный проект, может отправляться на «исторический погост». Поэтому одним из самых популярных современных учений общественного развития и социального прогресса является теория модернизации, которая предусматривает интенсификацию всех процессов в экономической, политической, социальной сферах, переход к качественно новому, более совершенному, то есть «современному» состоянию жизни общества.

Модернизация является способом существования современности. Цели модернизации образования бывают результативными и процессуальными. *Результативные* – детерминируют прогнозируемые конечные резуль-



таты модернизации образования, которых надо достичь за определенный промежуток времени. *Процессуальные* – отображают желаемые параметры состояния и функционирования системы высшего образования, без которых невозможно достичь результативных целей.

Ценностная характеристика образования предполагает «рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная» [13, с. 501]. Образование как социальный институт – это система, включающая образовательные учреждения, органы управления ими, образовательные стандарты, обеспечивающие их функционирование и развитие; целостное единство обучения, воспитания, развития, саморазвития личности, а результатом образования является «уровень общей культуры и образованности подрастающего поколения, усвоение того духовного и материального потенциала, который был накоплен человеческой цивилизацией в процессе эволюционного развития и направлен на дальнейший социальный прогресс» [14].

Модернизация высшего образования включает обновление содержания, структуры, стандартов высшего образования, содержания обучения, методики преподавания курсов в соответствии с достижениями науки, формирование современной компетентности специалиста и системы его ценностей и человеческих качеств, что в целом приводит к росту эффективности и качества образования [10].

Исследуя инновационные процессы в образовании, Н. Р. Юсуфбекова, наряду с «модернизацией образования», также использует термин «педагогическое новшество», определяя его как «изменение педагогической действительности, внедрение ранее неизвестных положений, которые развивают теорию и практику обучения и воспитания» [15, с. 37]. Однако нововведение, по нашему мнению, является поверхностным проявлением более глубоких процессов, происходящих в образовательной системе.

Инновационной деятельностью в системе образования считают деятельность, направленную на разработку и использование в сфере образования результатов научных исследований и разработок.

В области научных исследований существуют различные подходы к определению инновационной педагогической деятельности. Это понятие рассматривается как разработка, освоение и использование нововведений (М. В. Кларин); высокая степень педагогического творчества, педагогического изобретательства, введение нового в педагогическую практику (В. И. Загвязинский); выход за пределы нормативной деятельности (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова).

В приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июля 2013 года № 611 «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в сфере образования» констатировано, что инновации в образовании – это впервые созданные или усовершенствованные образовательные, обучающие, воспитательные, управленческие системы, их компоненты, могущие существенно улучшить результаты образовательной деятельности, а инновационная деятельность в системе образования определена как деятельность, направленная на разработку и использование в сфере образования результатов научных исследований и разработок.

В контексте изучения педагогических инноваций В. С. Лазарев и Б. П. Мартиросян рассматривают модернизацию образования как циклический процесс, который проходит в своем развитии следующие стадии: выявление потребности в изменениях; разработка идеи решения проблемы (нововведение), апробация и экспертиза нововведения; распространение нововведения; освоение и внедрение новшества [7].

Однако содержание модернизации не сводится только к инновациям и нововведениям, с их помощью осуществляется только часть полного цикла модернизационного процесса.

Анализ представленных определений актуализирует понимание инновации как



одного из составляющих системы модернизации высшего образования. Дефиниция понятия «реформирование образования» связана с общефилософским значением слова «реформа» («новая форма») – способ изменения общественного строя, социального института или отдельного, значимого для общества явления, осуществляемый руководящей (властной) структурой с четким осознанием цели преобразования.

Анализируя различные подходы к определению реформ в образовании, А. Сбруева предложила такое понимание понятия «реформирование образования»: 1) процесс политико-административных изменений, иницируемый «сверху» и предусматривающий осуществление определенного круга структурных преобразований на разных уровнях образовательной системы, которые могут иметь как частный, так и радикальный характер; 2) процесс политико-административных, педагогических и общественных изменений, предусматривающий осуществление широкой совокупности преобразований образовательной системы в целом и каждого учебного заведения в частности, иницируется как «сверху вниз» (политико-административный процесс), так и «снизу вверх» (педагогический процесс), учитывает взаимные влияния факторов «изнутри» и «извне» (социальный процесс), включает как структурный (организационный), так и культурный (функциональный, педагогический) аспекты [11, с. 16].

Подобное понимание сущности процесса реформирования – близкое к толкованию понятия «модернизация». Однако приведенные выше понятия обозначают различные аспекты преобразований и не могут охватывать все процессы, происходящие в системе высшего образования. На наш взгляд, только термин «модернизация» сочетает в себе весь комплекс преобразований.

Общие подходы к модернизации высшего образования базируются на том, что развитие общества должно осуществляться через образование. Исходным положением модернизации образования является идея глубокого

взаимодействия образования и общества, когда в системе образования четко отражаются все процессы изменений в обществе, что связано с модернизацией самого социума. Именно образовательная сфера оказывается решающим инструментом для реализации модернизационных тенденций развития общества. Для модернизации общества образование – системообразующее понятие. Не бизнес и его социальные институты, а теоретическое научное знание и образовательная сфера является основой развития общества, которое модернизируется.

Под «стратегией развития образования» понимают теоретические основы и практические пути внедрения образовательных реформ. Термин «стратегический» содержит общие, основные установки, важные для осуществления чего-либо.

Среди критериев модернизации образования выделяют высокую гибкость, способность приспосабливаться к изменениям, реагировать на них, поскольку решение проблем прогнозируется лишь частично. Критерии модернизации определяют конечный образ системы, ее запланированные состояния.

Модернизация высшего образования является основой роста возможностей выбора для индивида: направления образования, специальности, уровня подготовки, формы обучения, проектирования и реализации индивидуальной стратегии образования, а в дальнейшем – места работы (в территориальном смысле), использования различных источников оплаты обучения. Расширяются возможности общества: возникают варианты получения образования и формирования качественных знаний.

Исходным положением модернизации образования является идея глубокого взаимодействия образования и общества, когда в системе образования четко отражаются все процессы изменений в обществе, что связано с модернизацией самого социума.

Модернизацию системы образования определяют как процесс, направленный на эффективную подготовку молодежи к потребностям общества в учебно-воспитательных



учреждениях, который совершенствуются с целью достижения конкурентоспособности путем введения нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию деятельности педагога и обучающегося, улучшение системы финансирования и учебно-методического обеспечения.

Моделью личности в новой парадигме образования должен стать инновационный человек, основной чертой которого является креативность и который рассматривает окружающий мир не как постоянную, гармоничную структуру, к которой нужно приспособиться, а как сферу познавательной и практической неопределенности, которую нужно редуцировать, как последовательность различных трудностей, требующих усилий в преодолении.

В связи с развитием информационного общества образование должно обеспечить успешное функционирование личности в условиях инновационного типа общественной жизни. Поэтому ведущей современной тенденцией развития национальных образовательных систем становится модернизация их на основе инновационного подхода, суть которого заключается в том, что главным фактором успешной жизнедеятельности человека XXI века признается его способность к инновационной деятельности и инновационному типу мышления.

Модернизация высшего образования – это система создания будущего интеллектуального развития Российской Федерации, это будущее не только отдельного специалиста – выпускника высшего учебного заведения, но и государства в целом. В научных исследованиях модернизация высшего образования определяется как комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер профессиональной подготовки специалистов в соответствии с требованиями современной действительности и времени. Неопределенность содержания и технологии профессиональной подготовки специалистов высокой квалификации требуют от преподавателей высшей школы особой готовности к стремительной перестройке

своей педагогической деятельности. Поэтому одним из главных звеньев реформы высшего образования в Российской Федерации является модернизация процесса профессиональной подготовки научно-педагогических кадров, обновление целей и содержания магистерской подготовки будущих преподавателей высшей школы, переориентация форм и методов ее организации на основе новой гуманистической, человекоцентрической парадигмы.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ еще раз подтверждает сложность и многомерность понятия «модернизация». На основе изучения различных научных подходов к определению ключевых понятий модернизации профессиональной подготовки педагогов высшей школы предлагаем авторскую интерпретацию понятийного конструкта «модернизация профессиональной подготовки педагогов высшей школы» как комплексное обновление системы профессиональной подготовки преподавателей в соответствии с тенденциями развития общества, новых требований к современному преподавателю, предусматривающее научно ориентированное и практически направленное совершенствование образовательного процесса, профессионально-педагогическое взаимодействие участников в информационной образовательно-профессиональной среде, производство инновационных педагогических технологий, обеспечение условий для профессионального саморазвития обучающихся.

АННОТАЦИЯ

В статье выполнен теоретический обзор терминологических понятий в области модернизации профессиональной подготовки педагогов высшей школы. Автором актуализирован вопрос о необходимости уточнения термина «модернизация профессиональной подготовки педагогов высшей школы»; проанализированы основные аспекты применения термина «модернизация» в современных педагогических исследованиях.

Ключевые слова: модернизация образования, профессиональная подготовка, глобализация, трансформация, инновация, реформа, реформирование образования.



SUMMARY

The article contains a theoretical overview of terminological concepts in the field of modernization of professional training for higher school teachers. The author has actualized the question of the need to clarify the term “modernization of professional training of higher school teachers” and analyzed the main aspects of the application of the term “modernization” in modern pedagogical studies.

Key words: modernization of education, professional training, globalization, transformation, innovation, reform, education reform.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 7. – С. 45.
2. Глузман Н. А. Роль и место инновационных технологий в образовании // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы XXI Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – 2016. – С. 135–138.
3. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 49. – С. 55–65.
4. Иноземцева Е. А. Проблемы социальной трансформации человека в современном обществе // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2012. – С. 117–120.
5. Карпова Ю. А. Инновационное развитие (модернизация): социальные феномены и парадоксы / Ю. А. Карпова, В.М. Нурков // Инновации. – 2012. – № 5 (163). – С. 64.
6. Кремень В. Г. Философия человекоцентризма в образовательном пространстве. – К.: Т-во «Знание» Украины, 2010. – 520 с.
7. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11–21.
8. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / Под ред. М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги. – М.: ЦСПиМ, 2010. – 352 с.
9. Найт Дж. Интернационализация образования приносит не только пользу [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-obrazovaniya-prinosit-netolko-polzu-1>.
10. Проблемы модернизации современного образования. К юбилею профессора Сергея Ильича Маслова: коллективная монография / Под ред. В. А. Романова; сост. Н. В. Левченко; Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Институт педагогики, Научно-исследовательская лаборатория «Социализация и индивидуализация растущего человека». – Калуга, 2016. – 428 с.
11. Сбруева А. Глобальные и региональные тенденции развития высшего образования в условиях построения общества знаний: Препринт. – Сумы: СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2008. – 80 с.
12. Скотт П. Глобализация и университет // ВВШ «Alma Mater». – 2000. – № 4. – С. 3–8.
13. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
14. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева; РАО Ассоциация «Профессиональное образование». – М.: Издательство. АПО, 1999. – 488 с.
15. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: Педагогика, 1991. – 340 с.
16. Knight J. Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. – 2003. – № 33. – P. 1–3.
17. Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. – 3-rd edition. – OECD/EC, 2005. – 191 p.





Н. С. Хацаюк

УДК 37.022:37.014.3(477.75)

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. В Республике Крым на 2016–2018 годы принята Государственная программа развития образования, стратегической целью которой является модернизация образовательной системы региона [4]. Основное направление государственной политики – это повышение эффективности и качества образования, что предполагает несколько приоритетных направлений, в том числе обновление содержания, технологий образования и образовательной среды; развитие эффективной модели воспитания и социализации личности, создание условий для повышения квалификации работающих педагогов.

В условиях модернизации системы общего образования Республики Крым особенно актуальным является создание современной системы непрерывного обучения учителей, побуждение каждого педагога к повышению своего профессионального уровня, обеспечение в педагогическом коллективе духа творчества, стремление к поиску. Для этого в регионе сформирована сеть из 150 ресурсных, опор-

ных и базовых методических центров на базе общеобразовательных организаций республики, основной задачей которых является создание единого образовательного пространства в Республике Крым и интеграция в образовательное пространство Российской Федерации. В настоящее время в этих школах отсутствует единая и продуманная система повышения квалификации учителей, которая бы обеспечила сетевое взаимодействие педагогов, организацию квалифицированных консультаций и помощь в профессиональной деятельности. Поэтому вопросы организации научно-методической работы в базовых методических центрах республики особо актуальны. В связи с этим важное значение приобретает проблема создания модели научно-методической работы для ресурсных, опорных и базовых методических центров на базе общеобразовательных организаций Республики Крым, которая обеспечит выполнение поставленных задач.

Цель статьи – теоретически обосновать модель организации научно-методической работы ресурсных, опорных и базовых методических центров на базе общеобразовательных организаций Республики Крым.

Проведенный анализ научной педагогической литературы показал, что можно выделить несколько направлений, по которым осуществляются исследования по данной проблеме: определение дефиниции «научно-методическая работа» (В. А. Афанасьева, Р. И. Будникова, Е. И. Зорина, К. А. Нефедова, В. Т. Рогожкина, Е. П. Тонконогая), организация и содержание методической работы (Т. В. Абрамова, Л. В. Воробьева, Ю. А. Долженко, В. М. Лизинский, Т. В. Орлова, Т. И. Шамова), задачи, которые должна решать научно-методическая работа (Е. С. Березняк, Г. И. Горская, Т. И. Шамова), функции научно-методической работы (Ю. К. Бабанский, А. М. Моисеев, В. А. Попков, М. М. Поташник).

Методическая работа в школах приобрела статус научной в начале 1980-х годов в связи с усилением научности образования и предполагала проведение учителями научных исследований, разработку и внедрение учеб-



но-воспитательных программ. Сегодня «научность» методической работы предполагает включение учителей в три вида деятельности: инновационную, научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную [1, с. 37]. Поэтому в контексте исследования под научно-методической работой будем понимать специально организованную систему деятельности педагогического коллектива, которая обеспечивает целенаправленное непрерывное обучение учителей и повышение уровня их профессионального мастерства по осуществлению инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности.

Содержание научно-методической работы определяется целью, поставленной перед учителями школы и конкретными задачами, обусловленными анализом деятельности учителей и педагогического коллектива.

Определение цели научно-методической работы в методических центрах нужно связывать с созданием в общеобразовательных организациях условий для роста педагогического мастерства каждого учителя, его готовности и способности адаптироваться к новым условиям; развитием системы мотивации педагогов к инновационным преобразованиям. Отметим, что эффективность научно-методической работы зависит, во-первых, от готовности учителей к осуществлению указанных видов деятельности и от создания в школе условий, обеспечивающих формирование инновационно-творческого мышления педагога, профессиональной компетентности, во-вторых, от накопления и реализации инновационного потенциала учебного заведения. Другими словами, в школе необходимо создать инновационную образовательную среду.

В контексте исследования под инновационной образовательной средой рассматриваем среду, в которой происходит непрерывное обучение педагогических работников и формируется их инновационный потенциал. Инновационный потенциал учителя – это творческая способность педагогов к продуцированию новых идей, владение ими механизмами инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности, вы-

сокий уровень мотивации учителей к инновационным преобразованиям [5, с. 324].

Поэтому цель научно-методической работы методических центров заключается в создании в школе инновационной образовательной среды, обеспечивающей постоянный рост инновационного потенциала учителей и уровня их профессионального мастерства.

Для достижения поставленной цели методические центры на базе общеобразовательных организаций должны решать следующие задачи:

- организовать эффективную подготовку и включение учителей в инновационную, научно-исследовательскую, опытно-экспериментальную деятельность;

- создать систему методических услуг в соответствии с потребностями педагогов, направленную на обогащение учителей теоретическими знаниями и практическими навыками психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта;

- разработать программы повышения профессионального мастерства учителей;

- сформировать комфортную морально-психологическую атмосферу, которая будет способствовать реализации инновационного потенциала каждого учителя;

- организовать сетевое взаимодействие педагогов, квалифицированные консультации и помощь в профессиональной деятельности.

Решение основных задач научно-методической работы определяет ее содержание, которое регламентировано нормативно-правовыми, инструктивно-методическими документами, рекомендациями Министерства образования и науки Российской Федерации и Республики Крым; концепцией инновационного развития учебного заведения, реализацией программы экспериментальной работы, внедрением передового педагогического опыта; государственными образовательными стандартами, рабочим учебным планом образовательного заведения; результатами диагностики, прогнозирования и мониторинга учебно-воспитательного процесса и научно-методической работы; уровнем методической подготовки учителей и подготовленностью к ин-



новационной как отдельных педагогов, так и педагогического коллектива в целом.

Итак, для создания в экспериментальном учебном заведении инновационной образовательной среды, раскрытия и развития инно-



Таблица 1

Содержание научно-методической работы

Направления деятельности	Содержательный аспект деятельности
Диагностико-функциональное	<ul style="list-style-type: none">- изучение готовности учителя (педагогического коллектива) к инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности;- диагностика профессиональных затруднений, образовательных потребностей, информационных запросов педагогических работников;- определение эффективности осуществления инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности;- оценка результатов внутришкольной научно-методической работы.
Информационно-методическое	<ul style="list-style-type: none">- обеспечение учителей своевременной научно-методической литературой, учебно-методическое обеспечение;- ознакомление педагогов с новыми видами инновационной продукции;- информирование педагогов об инновационных событиях в сфере образования;- научно-теоретическое ознакомление учителей с основами инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности.
Содержательно-образовательное	<ul style="list-style-type: none">- практическое ознакомление учителей с основами инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности;- повышение качества профессиональной подготовки учителей путем использования новейших информационных технологий;- выявление, изучение и обобщение перспективного педагогического опыта учителей, воплощение его в практику;- проработка инновационных технологий, создание условий для их внедрения;- организация работы с одаренными учащимися.
Поисково-прогностическое	<ul style="list-style-type: none">- подготовка учителей к осуществлению инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности;- проведение индивидуальной и коллективной научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности в рамках образовательной организации;- участие учителей (педагогического коллектива) в Крымском республиканском конкурсе педагогических инноваций.
Исследовательское	<ul style="list-style-type: none">- осуществление сетевого взаимодействия педагогов;- организация квалифицированных консультаций и помощь в профессиональной деятельности учеными из высших учебных заведений региона и страны;- популяризация инновационного опыта работы учителей в научно-методических изданиях;- разработка методических рекомендаций по итогам работы;- презентация результатов работы на конкурсах.



вационного потенциала учителей, подготовки учителей к инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности считаем необходимым выделить следующие направления содержания научно-методической работы: диагностико-функциональное, информационно-методическое, содержательно-образовательное, поисково-прогностическое, исследовательское. Содержательный аспект деятельности научно-методической работы представлен в таблице 1.

Важное место для решения теоретических и практических задач научно-методической работы, обновления форм и методов организации, повышения ее эффективности занимает обоснование основных функций научно-методической работы. Разделяя точку зрения Л. Р. Хисматуллиной о том, что функции научно-методической работы должны быть связаны с формированием, развитием и совершенствованием профессионально-личностных качеств учителей, способствующих созданию индивидуальной высокоэффективной системы педагогической деятельности, выделяем следующие функции научно-методической работы [6, с. 428]:

– диагностическая, которая позволяет с помощью различных видов и методов диагностического исследования определить стартовый уровень подготовленности педагогов к инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности, осуществить выбор оптимального варианта методических мероприятий с учетом особенностей педагогического коллектива и создать индивидуальную программу профессионального саморазвития учителя;

– прогностическая – приобретает особое значение в методических центрах, поскольку направлена на развитие и перспективу общеобразовательной организации и предусматривает определение знаний и умений, необходимых педагогическим кадрам в процессе реализации инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности. Заметим, что значительные достижения в деятельности учителя Н. В. Кузьмина [2], А. К. Маркова [3] связывают со способностью личности прогнозировать;

– стимулирующая – заключается в целенаправленной и систематической поддержке творческого стиля деятельности учителя, который характеризуется положительным отношением к профессии, готовностью к творчеству, устойчивостью педагогических действий, постоянным поиском новых идей;

– контрольно-информационная – предусматривает получение информации о результативности проведения инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности, оценку соответствия фактически достигнутых результатов научно-методической работы запланированным, поиск, обработку, анализ и систематизацию информации о состоянии научно-методической работы, осуществление обратной связи и контроля;

– аналитико-рефлексивная – заключается в умении педагогов осознать и проанализировать собственную профессиональную деятельность, сосредоточиться на внутреннем мире путем самонаблюдения, предполагает осознание собственной творческой направленности в работе и мобилизации всех ресурсов на достижение поставленных целей и задач.

Таким образом, функции научно-методической работы отражают основные направления этой работы и раскрывают современные подходы к ее организации в ресурсных, опорных и базовых методических центрах общеобразовательных организаций Республики Крым.

Организация научно-методической работы ресурсных, опорных и базовых методических центров в Республике Крым должна быть направлена на формирование профессиональной компетентности, сохранение и развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива, выработку инновационного стиля деятельности, подготовку учителей к инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности с целью внедрения инновационных личностно ориентированных технологий в учебно-воспитательный процесс.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрены вопросы организации научно-методической работы



для ресурсных, опорных и базовых методических центров на базе общеобразовательных организаций Республики Крым, выделены основные направления научно-методической работы, отражающие ее содержание. Уточнены функции научно-методической работы, соблюдение которых будет способствовать формированию, развитию и совершенствованию профессионально-личностных качеств учителя, созданию индивидуальной высокоэффективной системы педагогической деятельности.

Ключевые слова: научно-методическая работа, инновационная образовательная среда, инновационный потенциал педагога, сетевое взаимодействие учителей, педагогическое мастерство.

SUMMARY

The article reveals the questions of the organization of scientific-methodical work for resource, support and basic-methodical centers on the basis of the general educational organizations of the Republic of Crimea. The main directions of scientific-methodical work, reflecting its content, are singled out. The functions of scientific-methodical work are clarified, observance of which will contribute to the formation, development and improvement of the teacher's professional and personal qualities, the creation of an individual highly effective system of pedagogical activity.

Key words: scientific-methodical work in the experimental school, innovative educational environment, innovative potential of the teacher, network interaction of teachers, pedagogical skills.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буров К. С. Методическая работа в образовательном учреждении // ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет». Человек. Спорт. Медицина. – 2007. – № 6 (78). – С. 37–42.

2. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения училища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

3. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

4. Об утверждении Государственной программы развития образования в Республике Крым на 2016–2018 годы [Электронный ресурс]: Постановление Совета Министров Республики Крым № 204 от 16.05.2016. – URL: <http://edu.simadm.ru/media/uploads/userfiles/2017/01/31/204.pdf>.

5. Хацаюк Н. С. Модель организации научно-методической работы в экспериментальной школе: методологический аспект // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 46 (2). – С. 323–332.

6. Хисматуллина Л. Р. Анализ разных подходов к определению сущности понятия «научно-методическая работа» // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13 – № 2. – С. 426–428.





ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ



И. Н. Шувалова, Н. Ф. Костин

УДК 378.17

ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИОННЫХ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК

Качество современной образовательной среды во многом обусловлено внедрением в учебный процесс здоровьесохраняющих технологий [4; 5; 6]. Стремление поддерживать на высоком уровне здоровьесохраняющие технологии обучения является залогом высокой конкурентоспособности вуза и его успешной деятельности на рынке образовательных услуг [15]. Обеспечение, сохранение, укрепление и улучшение здоровья студента становится важным компонентом современного вузовского образования – отражением общественного заказа на подготовку не только грамотного специалиста, но и человека, способного эффективно противостоять стрессам, природно-климатическим, эргономическим, социокультурным и другим факторам, влияющим на работоспособность и общее самочувствие человека. Таким образом, оздоровительные системы и технологии в настоящее время становятся полноправной составляющей учебного процесса [1; 7; 9].

Анализ современных оздоровительных систем высших учебных заведений показал, что их основой, как правило, остаются технологии выявления уже заболевших студентов, что является неоправданным в условиях рыночной экономики, поскольку профилактика заведомо дешевле лечения. Необходимы принципиально новые системы, носящие непрерывный циклический характер и основанные на ранней донологической диагностике состояния студента, а также позволяющие не только обеспечивать, но и укреплять и улуч-



шать здоровье каждого студента в процессе всего периода обучения [10; 11]. Отношение к собственному здоровью и обеспечение формирования культуры здоровья входит в число приоритетных задач, обуславливает актуальность теоретической ее разработки, поиск методических и организационных подходов к сохранению и укреплению здоровья студенческой молодежи в процессе обучения в вузе. Нельзя сказать, что в этом направлении ничего не делалось. В то же время оздоровительная работа среди студентов носит бессистемный характер, слабо используются новые технологии оздоровления, диагностики, лечения и реабилитации, на низком уровне и материально-техническая база, предназначенная для успешного обучения. Все это усугубляется безответственным отношением большинства студентов к своему здоровью и неудовлетворительным настроем на его сохранение и развитие.

Проблемы здоровьесохраняющего образования рассматриваются многими представителями педагогической науки. Результаты данной работы можно найти в трудах Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, П. П. Блонского. Анализ литературных источников показал, что на современном этапе здоровье обучающихся и здоровьесохраняющее обучение является предметом многочисленных исследований в области медицины, гигиены, физиологии, психологии и особенно педагогики. Вопросы здоровьесохранения нашли отражение в трудах Р. И. Айзмана, Н. П. Абаскаловой, В. П. Беспалько, М. М. Безруких, Л. П. Вашлаевой, И. П. Волкова, Г. К. Зайцева, В. В. Колбанова, Г. А. Кураева, Н. К. Смирнова, Д. А. Фарбер, Т. И. Шамовой, Е. А. Ямбурга и многих других ученых. Таким образом, можно констатировать, что накоплен значительный объем знаний по сохранению здоровья обучающихся как педагогическому феномену. Вместе с тем пока недостаточно раскрыты вопросы организации здоровьесохраняющего образования студентов высших учебных заведений.

Здоровьесохраняющее образование студентов вуза представляет собой качественно но-

вый процесс организации в вузе познавательной и физкультурно-оздоровительной деятельности, предусматривает создание в образовательной среде вуза педагогических условий для обеспечения здоровьесохраняющей учебной и внеучебной деятельности студентов, ориентировано на формирование мотивированной потребности студентов в сохранении здоровья, использование разнообразных подходов и здоровьесохраняющих технологий [2; 8; 13]. Здоровьесохраняющее образование студентов можно определить как комплексную многоаспектную социально-педагогическую деятельность образовательного учреждения по достижению всеми обучающимися состояния полного физического, душевного и социального благополучия. Целью здоровьесохраняющих технологий является обеспечение студента возможностью сохранения здоровья, формирование у него необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни. Для того чтобы обогатить опыт здоровьесохраняющей деятельности студента, необходимо выделить ресурсы образовательного пространства вуза и активизировать их использование [3; 5; 9]:

– административный ресурс (планирование здоровьесохраняющих мероприятий, разработка соответствующих программ, поддержка, финансирование, контроль и другое) связан с принятием документов, предусматривающих разработку системы мероприятий по пропаганде здорового образа жизни, решение задач здоровьесохранения студентов, организацию различных видов деятельности, способствующих приобщению студентов к здоровому образу жизни;

– ресурсы учебно-воспитательного процесса (возможности физкультурного образования, организация физкультурно-оздоровительных мероприятий, культурно-массовые и досуговые формы работы) предусматривают активное использование его возможностей, целенаправленно воздействующих на студентов через спортивно-массовую и физкультурно-оздоровительную работу, способствующих формированию их активной жизненной позиции и ведению здорового образа жизни;

– медицинское обеспечение (медицинский осмотр студента, диагностика его состояний



здоровья, профилактика, медицинское сопровождение) направлено на организацию и проведение медицинских профилактических осмотров студентов 1–4 курсов и выделение диспансерных контингентов, медицинского контроля состояния их здоровья на протяжении обучения в вузе.

Существует несколько подходов к классификации здоровьесберегающих технологий. Наиболее проработанной и используемой в образовательных учреждениях является классификация, предложенная Н. К. Смирновым [12]. Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в образовательных учреждениях, он выделяет несколько групп, в которых используется разный подход к охране здоровья, а соответственно, и разные формы работы.

К первой группе относятся медико-гигиенические технологии. Это совместная деятельность педагогов и медицинских работников. Также к медико-гигиеническим технологиям относится контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий. Медицинский кабинет осуществляет проведение прививок учащимся, оказание консультативной и неотложной помощи обратившимся, проводит мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению студентов и педагогического состава, организует профилактические мероприятия в преддверии эпидемий (гриппа) и решает ряд других задач, относящихся к компетенции медицинской службы.

Ко второй группе относятся физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ), которые направлены на физическое развитие. Реализуются на занятиях физической культуры и секциях на внеурочных спортивно-оздоровительных мероприятиях.

К третьей группе относятся экологические здоровьесберегающие технологии (ЭЗТ), которые направлены на создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой.

К четвертой группе относятся технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ). Их реализуют специалисты по охране труда, защите в чрезвычайных си-

туациях, архитекторы, строители (учебных корпусов), инженерно-технические службы, пожарная инспекция и т. д. Поскольку сохранение здоровья рассматривается при этом как сохранение жизни, требования и рекомендации этих специалистов подлежат обязательному учету и интеграции в общую систему здоровьесберегающих технологий.

К пятой группе относятся здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ), которые делятся на три подгруппы:

– организационно-педагогические (ОПТ), определяющие структуру учебного процесса, способствующие предотвращению состояния переутомления и гиподинамии и прочих дезадаптивных состояний.

– психолого-педагогические технологии (ППТ) связаны с непосредственной работой на уроках физической культуры. Сюда же входит и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса.

– учебно-воспитательные технологии (УВТ), которые включают в себя программы по обучению заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к ведению здорового образа жизни (ЗОЖ), предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со студентами после занятий.

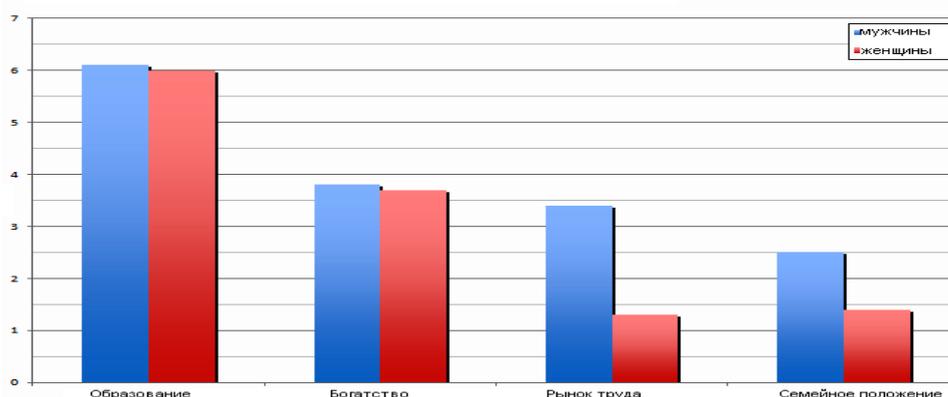
Отдельное место занимают еще две группы технологий, традиционно реализуемые вне вуза, но в последнее время все чаще включаемые во внеурочную работу вуза:

1. Социально-адаптирующие и личностно-развивающие технологии (САЛРТ) – формирование и укрепление психологического здоровья студентов; повышение ресурсов психологической адаптации личности (социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики);

К социально-адаптирующим и личностно-развивающим технологиям можно отнести психологическую службу поддержки студентов. Эта служба должна осуществлять поддержку психологического здоровья студентов по направлениям: диагностика уровня психо-



Влияние различных факторов на продолжительность жизни после 50 лет, годы



логического здоровья; уровня индивидуально-психологического развития; консультирование, направленное на сохранение и развитие психологического здоровья и индивидуально-личностных особенностей студентов; психокоррекция познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, неблагоприятных форм поведения и конфликтных отношений в процессе адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении; учебно-методическая работа, включающая разработку и апробацию социально-психологических тренингов профессионально-личностного развития обучающихся. Для более полной организации работы по сохранению психологического здоровья студентов необходимо оборудовать кабинет психологической регуляции.

2. Лечебно-оздоровительные технологии (ЛОТ) составляют самостоятельные медико-педагогические области знаний: лечебную педагогику и лечебную физкультуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья учащихся.

Здоровьесохраняющее образование в современных вузах ориентировано на вовлечение студентов в традиционные спортивно-массовые, физкультурно-оздоровительные, досуговые и другие мероприятия. Несмотря на положительные тенденции современной образовательной системы, проблема здоровьесохранения студентов в процессе учебной деятельности остается актуальной. В силу этого здоровьесохраняющее образование в вузе должно предполагать:

– обогащение студентов вуза научными знаниями, формирующими их специальную

теоретическую и практическую подготовленность в области здоровьесохранения, непрерывное приобретение ими умений и навыков здоровьесохранения, использование педагогом разнообразных подходов и здоровьесохраняющих технологий;

– ценностное осмысление студентами психофизических основ здоровья, сознательное отношение к самоорганизации активного образа жизни, формирование мотивированной потребности в индивидуальном здоровьесохранении;

– осуществление контроля и оценки физического состояния студентов, применение педагогической диагностики и самодиагностики состояния здоровья с целью получения достоверной информации, разработка и осуществление мер, способствующих сохранению и укреплению их здоровья [11; 14].

Все вышеперечисленные здоровьесохраняющие технологии необходимо использовать системно и в комплексе, тогда они принесут свои плоды. Подтверждением этому являются данные, полученные Виктором Риос Рулло из Университета Миннесоты и Джозефом Пижоан-Масом из SEMFI, которые выяснили, от чего зависит ожидаемая продолжительность жизни тех, кому уже исполнилось 50 лет.

Как видим на представленных данных, именно образование влияет на продолжительность жизни сильнее всего. Полученные в вузе знания, навыки и умения по сохранению, укреплению и восстановлению здоровья специалисты используют в жизни наравне со знаниями профессиональными.



На наш взгляд, наиболее эффективными средствами, обеспечивающими процесс здоровьесохранения студенческой молодежи, являются:

– средства двигательной направленности. К ним мы относим физические упражнения, физкультминутки, подвижные перемены, подвижные игры, оздоровительную гимнастику, тренировки и др.;

– оздоровительные силы природы. Сюда включается проведение занятий на свежем воздухе с использованием элементов закаливания, температурное воздействие воздуха и воды. Все это в значительной степени активизирует протекание биологических процессов в организме занимающихся, повышает умственную и физическую работоспособность студентов, замедляет процесс утомления и др. Гигиенические средства: личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха и т. д.); соблюдение общего режима дня, режима двигательной активности, режима питания, сна, отдыха и др. А основными критериями сформированности здоровьесохраняющего образования студентов, на наш взгляд, будут являться следующие показатели: устойчивое состояние здоровья, высокая умственная и физическая работоспособность; должное физическое развитие студентов; творческая активность.

Модель здоровьесохраняющих образовательных технологий, существующая на данный момент в высшей школе, находится в развитии и совершенствовании. Повышение мотивации у обучающихся к занятиям физической культурой, развитие навыков самоконтроля, адекватное восприятие состояния собственного организма, несомненно, приведут к неформальному отношению студентов к своему здоровью, его сохранению и укреплению. В связи с этим необходимо использовать разнообразные технологии, способствующие эффективному формированию готовности студентов к здоровьесохраняющей деятельности и повышению уровня психологического здоровья, непременно системно и в комплексе.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы здоровьесохраняющие технологии, применяемые в высшей школе, рассмотрена классификация здоровьесберегающих технологий и ресурсы образовательного процесса. Здоровьесохраняющее образование определяется как комплексная многоаспектная социально-педагогическая деятельность образовательного учреждения по достижению всеми обучающимися состояния полного физического, душевного и социального благополучия. Для искоренения формального отношения студентов к своему здоровью необходимы разнообразные по форме и содержанию здоровьесохраняющие технологии, которые должны применяться в вузе непрерывно, циклично и системно на протяжении всего срока обучения, которые по факту, в конечном итоге приводят к увеличению продолжительности активной жизни специалиста.

Ключевые слова: здоровьесохраняющее образование, формирование здоровья студентов, ресурсы образовательного процесса.

SUMMARY

The article analyzes health-preserving technologies used in higher education. The classification of health-saving technologies and the resources of the educational process are considered. Health-preserving education of students can be defined as complex multi-dimensional social and pedagogical activity of an educational institution in order to achieve by all learners a state of complete physical, mental and social well-being. To eradicate the formal attitude of students to their health, a variety of forms and contents of health-preserving technologies are needed, it must be applied in high school continuously, cyclically and systematically throughout the entire training period, that eventually lead to an increase in the active life of the specialist.

Key words: health-preserving education, the formation of students' health, the resources of the educational process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз»: монография. – Новосибирск, 2001. – 316 с.



2. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – № 2. – С. 21–28.
3. Вайнер Э. Н., Растворцева И. А. Методологические и критериальные основы современных здоровьесберегающих педагогических технологий // Основы безопасности жизни. – 2009. – № 3. – С. 42–54.
4. Еремкин А. И. Концепция здоровьесберегающих технологий в университете: учеб.-метод. пособие / А. И. Еремкин, С. И. Егоров, В. В. Костыгина, И. В. Матвеева. – Пенза: ПГУАС, 2006. – 32 с.
5. Здоровьесберегающее образование: теория и технология здоровьесберегающих технологий: коллективная монография / под ред. Л. П. Качаловой. – Шадринск: Издательство ПО «Исеть», 2005. – 177 с.
6. Ивахненко Г. А. Здоровьесберегающие технологии в российских вузах // Вестник Института социологии. – 2013. – № 6. – С. 99–111.
7. Козин А. М. Формирование культуры здоровья личности в современном образовании // Здоровьесберегающее образование. – 2009. – № 1. – С. 42–47.
8. Красилов В. М. О сущности здоровьесберегающего подхода в педагогике // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 306–315.
9. Красноперова Н. А. Ориентирование студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления: монография / Н. А. Красноперова, В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. – Красноярск: СибГТУ, 2006. – 180 с.
10. Об утверждении инструкции по внедрению оздоровительных технологий в деятельность образовательных учреждений // Справочник руководителя образовательных учреждений. – 2003. – № 9. – С. 103–105.
11. Русанов В. П., Рябцев С. М., Гончарова М. С. Здоровьесберегающее образование в системе профессиональной подготовки специалистов в вузе // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. – 2017. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/ru/issue/view?id=146> (дата обращения: 20.12.2017).
12. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. – М.: Аркти, 2008. – 288 с.
13. Соловьева Н. И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основные организационно-методические подходы к ее реализации // Лидеры образования. – 2005. – № 8–9. – С. 95–97.
14. Царевский Л. П., Алалыкина Н. Н. Здоровьесохраняющее образование: инновационные, креативные и социокультурные аспекты. – М.: Русаки, 2003. – С. 11–41.
15. Ярошенко С. Н. Роль здоровьесберегающих технологий в развитии конкурентоспособности студентов вуза // Здоровьесберегающее образование. – № 1. – 2009. – С. 39–41.



**А. Г. Лихачёв, Е. Н. Клименко,
Ю. Н. Бубенцов**

УДК 371.7

ПРОБЛЕМА ОСОЗНАННОСТИ В УПРАВЛЕНИИ ЗДОРОВЬЕМ

Высшее образование является завершающим этапом в целостной образовательной системе Российской Федерации, на котором происходит окончательное становление духовно-нравственных, интеллектуальных и физических качеств личности. Подчеркнем, что личностное развитие на этом не останавливается, напротив, человек, обретая в высшей школе различного рода компетенции, получает мощный заряд для самосовершенствования. Однако не каждый молодой человек способен осознать важность своего физического развития, важность самосбережения здоровья. Пока человек полон сил и энергии, здоровьес-



сбережение отходит на второй план. Перед высшим учебным заведением стоят непростые задачи: во-первых, сформировать у студента здоровьесберегающее поведение, способное восстановить психофизическое состояние после тяжелого учебного дня; во-вторых, мотивировать обучаемого к систематическим занятиям физкультурой, культивировать стиль здорового образа жизни; в-третьих, включить молодого человека в процесс осознанного управления своим здоровьем.

Древнегреческий философ Сократ говорил: «Познай себя, и ты познаешь весь мир!» [14]. Самопознание запускает механизм осознанного управления собственным здоровьем, формирует у молодого человека потребность быть здоровым.

Цель нашей работы – изучение осознанного подхода к управлению своим здоровьем, исследование взаимосвязи осознанности и здоровья.

Данные Федеральной службы государственной статистики демонстрируют неутешительную картину состояния здоровья учащейся молодежи. Исследования за 2017 год, проведенные в РФ, показали, что среди молодых людей от 17 до 22 лет 15,1% здоровы; 67,6% исследуемых имеют различные функциональные отклонения; 17,3% имеют хронические заболевания [19]. Потому тема управления здоровьем и его сохранения видится весьма актуальной, так как «здоровье – это основная ценность человеческой жизни» [1].

Проблема самосбережения здоровья не нова. Поиск ее решений занимают как отечественные, так и зарубежные ученые. Среди них В. А. Ананьев, Ю. В. Науменко, Г. С. Никифоров, Н. Т. Рылова, Л. С. Шилова, Д. Б. Юматова, А. Г. Щедрина, М. Часкалсон, М. Мёррей, Б. Эванс и др. Несмотря на достаточно большое количество научных работ, необходимо признать, что до сих пор в полной мере не разработаны четкие педагогические рекомендации по реализации здоровьеразвивающих программ в высшем учебном заведении.

На наш взгляд, данное исследование внесет определенный вклад в развитие здоровьес-

сберегающих технологий в вузе, а также поможет обучаемым выработать осознанный подход к управлению своим здоровьем.

Основным методом нашего исследования является эксперимент. Используются методы эмпирического уровня: наблюдение, собеседование, анкетирование. В работе также применен метод первичной статистической обработки результатов эксперимента. Данные анкет, разработанных авторами, проанализированы, систематизированы и внесены в таблицу.

Рассмотрим базовые термины работы: «здоровье» и «осознанность».

Понятие «здоровье» еще в начале 40-х гг. XX века получило следующую трактовку: «Здоровым может считаться человек, который отличается гармоническим развитием и хорошо адаптирован к окружающей его физической и социальной среде. Здоровье не означает просто отсутствие болезней: это нечто положительное, это жизнерадостное и охотное выполнение обязанностей, которые жизнь возлагает на человека» [7]. Состояние полного психического, физического и социального благополучия (то есть здоровье) дает человеку возможность жить, развивать свои способности и приносить пользу себе и окружающим [2].

Необходимо отметить, что здоровье – это «целостное многомерное динамическое состояние», которое генетически запрограммировано. Но реализуется ли эта программа? Многое зависит от условий конкретной социальной и экологической среды [10; 18]. Потому в интересах самого человека научиться осознанно управлять своим организмом, совершенствовать психические и физические способности.

Термин «осознанность» многократно рассматривался в психологии. По мнению В. Зеланда, «это способность трезво ориентироваться в окружающей реальности и отдавать себе отчет: где я нахожусь, что в данный момент делаю, почему именно так и зачем» [4]. И. Саторин определяет осознанность как «пробуждение сознания, непрерывную внимательность в каждое мгновение жизни, когда во время выполнения каких-либо действий не происходит блуждания в мыслях, а внимание



направлено на то, что совершается конкретно в данный момент» [11]. Исследователи восточных учений говорят об осознанности как о способности человека определять себя здесь и сейчас, ощущая телом реальный мир и понимая, что мысли иллюзорны и ничего общего с настоящей реальностью не имеют. Цель всей нашей жизни – научиться как можно больше осознавать свою жизнь.

Психологи подразделяют осознанность на три уровня:

– первый уровень – умение посмотреть на себя со стороны: на свои чувства, мысли, поступки;

– второй уровень – умение посмотреть на мир глазами другого человека;

– третий уровень – умение посмотреть сверху на свое окружение (семью, друзей, коллег, на общество в целом) [13].

Чаще всего обычный человек выполняет большинство своих действий неосознанно. Необходимо научить себя концентрировать все внимание на текущем действии [17], фокусироваться на настоящих мыслях, событиях, переживаниях (не обращаясь к прошлому), «останавливать время», делать этот момент осознанным. Тренируясь в приеме пищи, в движении, в выполнении привычных действий, вы разработаете важный навык: быть здесь и сейчас [8].

Отметим, что осознанность напрямую не решает проблемы со здоровьем. Но осознанность – это та необходимая сила, без которой проблемы со здоровьем решить невозможно [15].

Здоровье, по мнению специалистов, представляет собой энергию человека, способную обеспечивать бесперебойную работу организма в целом; энергию, с помощью которой все органы стабильно выполняют свои функции [16].

Корреляционная зависимость здоровья и осознанности и представляет наш исследовательский интерес.

В сентябре 2017 г. преподавателями кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет» Екатеринбург-

га А. Г. Лихачёвым, тренером высшей категории по боксу, и Ю. М. Бубенцовым, мастером спорта по самбо и дзюдо, был проведен эксперимент, целью которого стало исследование влияния осознанности на состояние здоровья (и иных показателей) испытуемых. Двадцать студентов университета составили группу добровольцев, отобранную преподавателями для участия в эксперименте.

Среди участников данного процесса – 16 юношей и 4 девушки в возрасте от 18 до 20 лет, которые посещают отделение спортивного совершенствования (секции борьбы и бокса) спортивного клуба Уральского государственного лесотехнического университета. Эксперимент длился в течение одного месяца.

На начальном этапе участники прослушали лекцию на тему «Осознанное управление своим здоровьем», где были рассмотрены понятия осознанности и здоровья, их взаимосвязь, уровни осознанности. Специалисты-психологи выделяют три основных компонента внутреннего мира для осознания – это разум, тело и душа [11], поэтому испытуемые получили направления деятельности, связанные с освоением этих трех компонентов. Осознание каждого из них составило определенный этап работы на время эксперимента:

Этап I. Осознание своего разума и его совершенствование.

Эта работа должна производиться ежедневно с самого утра, когда человек еще только проснулся. Необходимо ощутить себя в настоящий момент, почувствовать радость от наступающего дня, настроиться только на позитивные мысли и эмоции, то есть постараться «размять свой ум» [3], отбросив накопленный негатив. Ежедневно перед испытуемыми стояла задача: не создавать конфликтов и не вовлекаться в них; относиться к людям так, как желаешь, чтобы относились к тебе. В течение месяца, кроме ознакомления с учебной и научной литературой (поскольку участники эксперимента – обучающиеся), каждому испытуемому следовало прочитать художественное произведение из разряда русской или зарубежной классики.



Можно, конечно, расширять свое сознание, совершенствовать разум за счет приема психотропных веществ, которые дают нам дополнительную энергию, но при этом последствия будут необратимы [6; 9], так как психотропные препараты, энергетические напитки и прочие химические вещества забирают нашу энергию вдвойне. Сравнить это можно с тем, что вы взяли кредит у банка под двойной процент. Останетесь в проигрыше.

Этап II. *Осознанная работа над своим телом.*

Осознание своего тела и постоянная забота о нем – процесс достаточно кропотливый и продолжительный. На этом этапе человек должен научиться чувствовать свое тело, ощущать, как течет в нем энергия [12]. Попытаться развить навык слушания внутренних органов, стука сердца. Молодой человек, как правило, не задумывается об этом. В этот раздел включались следующие задания: с утра участнику эксперимента необходимо размять свое тело (так же, как и разум), сделав комплекс упражнений утренней гимнастики; в течение всего месяца испытуемый должен был осознанно отказаться от табакокурения и употребления спиртных напитков; три раза в неделю посещать тренировки по борьбе или боксу, анализируя свои ощущения во время и после занятий, а также измеряя частоту сердечных сокращений и уровень давления.

Этап III. *Работа над осознанием своей души.*

Психологи утверждают, что человек начинает осознавать свою душу, когда происходит осознание им своих эмоций, чувств, настроений [5]. На этом этапе человек должен научиться «различать эмоции, которые приходят вслед за мыслями, и чувства, которые идут от души, а не от мыслей» [2]. Должен научиться осознавать свое настроение и управлять им. Испытуемые получили задание по возможности чаще стараться анализировать свое настроение, свои чувства и эмоции (позитивные, негативные, нейтральные). Пытаться по необходимости помогать людям, ничего не требуя взамен. Одним из направлений этого этапа стало задание – посе-

тить городской театр, музей и художественную галерею/выставку/салон (всего три арт-объекта Екатеринбурга по выбору испытуемого).

Очевидно, что задания были даны несложные, требовалось лишь осознанное управление своей волей и усердие.

По окончании процесса группа испытуемых собралась для обсуждения этапов эксперимента, выполнения заданий и подведения итогов. Отвечая на вопрос о трудностях, с которыми пришлось столкнуться, студенты отметили, что самая большая сложность для них состояла в том, чтобы справиться со своей ленью, научиться договариваться с самим собой.

Далее студенты получили анкету, где оценили свое участие в эксперименте. Для более удобного анализа результатов анкетирования мы поместили в таблицу 1 исследуемые вопросы и варианты ответов респондентов.

Как видно из таблицы, 90% респондентов положительно оценили свое участие в эксперименте. 80% респондентов, по их мнению, удалось научиться осознавать свой разум, тело, душу в процессе эксперимента. Отметим, что испытуемая возрастная группа тяготеет ко всему новому, необычному, ей присущ оптимизм, позитивное отношение к жизни, поэтому процент положительных получился очень высоким.

Прохождение этапов эксперимента, как свидетельствуют данные анкет, больше повлияло на позитивное изменение поведения участников (50%), нежели на кардинальные перемены в состоянии здоровья (30%). Данный показатель можно объяснить тем, что студенты в возрасте 18–20 лет имеют достаточно высокий уровень здоровья, учитывая тот факт, что все респонденты занимаются спортом.

Интересным оказался вопрос о зависимости физического развития человека от духовного обогащения личности. 80% респондентов сочли, что духовность является «питательной средой» для совершенствования физических качеств человека.

На заключительный вопрос анкеты 50% опрошенных ответили, что осознанность оказывает влияние на здоровье. В заключение



Таблица 1.

Оценка студентами УГЛТУ участия в эксперименте по определению взаимосвязи осознанности и здоровья

Вопрос анкеты	Варианты ответов	Ответы студентов-респондентов (в %)
Как Вы оцениваете свое участие в эксперименте?	Положительно, хотел бы участвовать еще	90
	Отрицательно, больше не буду участвовать	5
	Нет никакого эффекта, нет смысла в эксперименте	5
Удалось ли Вам научиться осознавать свой разум, тело, душу в процессе эксперимента?	Да, в большей степени	10
	Скорее да, в меньшей степени	80
	Нет, не удалось	10
Повлияло ли участие в эксперименте на Ваше здоровье?	Да, отмечаю позитивные изменения в состоянии здоровья	30
	Скорее да, наметилось улучшение здоровья	60
	Нет никаких изменений	10
Повлияло ли участие в эксперименте на Ваше поведение?	Да, я стал более собранным, ответственным, целеустремленным	50
	Скорее да, наметились позитивные изменения	40
	Нет, не повлияло	10
Существует ли зависимость физического развития человека от духовного обогащения личности?	Да, существует	80
	Возможно	20
	Нет, не существует	0
Как по-вашему, влияет ли осознанность на здоровье?	Да	50
	Скорее да	40
	Нет	10

необходимо отметить, что комплекс педагогических условий, предложенных в эксперименте, направлен на повышение ценностного отношения студента к собственному здоровью, и может быть в дальнейшем использован для работы с другой целевой аудиторией.

Таким образом, процесс здоровьесбережения, включенный в образовательное пространство вуза, подразумевает сохранение психического и физического здоровья обу-

чаемого. Процесс проходит успешно, когда преподаватель, опираясь на витагенный опыт студента, формирует у него отношение к собственному здоровью как к особой ценности.

Эксперимент, проведенный авторами данной статьи, продемонстрировал, что проблема формирования осознанного подхода к управлению своим здоровьем обосновывается положением о том, что повышение осознанности



в управлении своим организмом ведет к повышению энергии, а это, в свою очередь, приводит к улучшению здоровья. Ценностный компонент здоровья изменяется за счет увеличения значимости физических качеств личности, усиления интеллектуальной и улучшения эмоциональной сфер.

Первичная статистическая обработка анкетных данных показала, что от участия студентов в эксперименте по определению взаимосвязи осознанности и здоровья был получен положительный эффект, это отметили 90% испытуемых; что духовное обогащение личности помогает человеку совершенствовать свои физические способности (об этом говорят 80% участников эксперимента). Экспериментальное воздействие больше повлияло на позитивное изменение поведения студентов (на это указывают 50% респондентов), нежели на состояния здоровья испытуемых (всего 30% студентов отметили позитивные изменения здоровья). Это объясняется тем, что исследуемая возрастная группа менее чувствительна к вопросам здоровья.

В результате корреляционного анализа выявлена зависимость здоровья и осознанности. Осознанность помогает личности открыть свой разум, тело, душу. Вследствие этого человек, управляя своим сознанием, может управлять своим здоровьем и быть здоровым.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования осознанного подхода к управлению своим здоровьем и обосновывается положение о том, что повышение осознанности в управлении своим организмом ведет к повышению энергии, а это, в свою очередь, приводит к улучшению здоровья. В процессе исследования проводится эксперимент, направленный на определение взаимосвязи осознанности и здоровья, участниками которого стали студенты Уральского государственного лесотехнического университета Екатеринбурга, занимающиеся в секциях борьбы и бокса. Результаты эксперимента подтверждают, что человек, управляя своим сознанием, может управлять своим здоровьем и быть здоровым.

Ключевые слова: осознанность, здоровье, эксперимент, управление здоровьем, осознанный подход.

SUMMARY

This article describes a problem where the formation of an informed approach to the management of their health and reveals the position that self-consciousness in managing your body increases energy and leads to the improvement of health. The research is conducted an experiment concerning the definition of relationship health and mindfulness, which participants became Ural State Forestry Engineering University students engaged in wrestling and boxing sections. The results confirm that the person driving your consciousness, can manage their own health and be healthy.

Key words: awareness, health, experiment, health management, conscious approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев В. А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания / Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2000. – С. 41.
2. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
3. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
4. Зеланд В. Взлом техногенной системы. – М., 2012. – 390 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – М.: Политиздат, 1989. – 152 с.
6. Науменко Ю. В. Здоровьесберегающая деятельность школы // Педагогика. – № 6. – 2005. – С. 23.
7. Овчаров Е. А., Борш Е. Е. Духовно-нравственные основы качества жизни и здоровья человека: материалы Всероссийской науч.-практич. конф. Демографический кризис в России как комплексная проблема. Причины и пути решения. Магнитогорск, 16-17 января 2003 г. – Магнитогорск, 2003. – С. 121–124.
8. Ошо. Осознанность: ключ к жизни в равновесии. – СПб., 2016. – 224 с.
9. Педагогика и психология здоровья / под ред. Н. К. Смирнова. – М., 2003. – 215 с.
10. Рылова Н. Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений:



автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово: КГУ, 2007. – 21 с.

11. Саторин И. Осознанность и пробуждение сознания [Электронный ресурс]. – URL: <http://progressman.ru> (дата обращения: 22.10.2017).

12. Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. – М.: Наука, 1975. – 175 с.

13. Уильямс М., Пенман Д. Осознанность: как обрести гармонию в нашем безумном мире. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 288 с.

14. Философы Греции [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ice-nut.ru/greece/greece115.htm> (дата обращения 22.10.2017).

15. Часкалсон М. Живи осознанно, работай продуктивно. 8-недельный курс по управлению стрессом. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 194 с.

16. Шилова Л. С. Трансформация само-сохранительного поведения // Социологические исследования. – № 5. – 1999. – С. 84–92.

17. Юматова Д. Б. Технология самосохранения здоровья и жизненного оптимизма в работе со старшими дошкольниками // Дошкольная педагогика. – № 4. – 2010. – С. 8–12.

18. Щедрина А. Г. Понятие индивидуального здоровья – центральная проблема валлеологии. – Новосибирск, 1996. – 49 с.

19. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 24.01.2018).



И. А. Родионова

В. И. Шалупин, В. В. Карпушин

УДК 796012.68

ФИТНЕС-ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные студенты нуждаются в различных формах двигательной активности. Плотный график учебы и возрастающий поток учебной и научной информации вынуждает студентов меньше следить за своим здоровьем, меньше заниматься двигательной деятельностью. При этом растет умственное напряжение и повышаются затраты физических сил. Образ жизни современных студентов не позволяет им углубленно осваивать только один вид спорта. Они стремятся разнообразить арсенал спортивных навыков, особенно игровых, параллельно развивая жизненно необходимые физические качества. Регулярные занятия физической культурой, а также правильный двигательный и гигиенический режим позволяют предупредить многие заболевания и поддерживать себя на высоком уровне физической и умственной работоспособности.

Цель исследования – определить влияние средств фитнес-подготовки на студентов с различными индивидуально-типичными характеристиками.

Наиболее популярными видами спорта у современных студентов традиционно являются спортивные игры (волейбол, баскетбол, стритбол, флорбол, бадминтон, настольный теннис), легкая атлетика. Стремительно набирают популярность новые силовые виды спорта, такие как воркаут, кроссфит, большой интерес вызывает выполнение комплекса ГТО.

Вышеперечисленные виды спорта, а также специально подобранные физические упраж-



нения являются универсальными средствами общей физической подготовки в вузе, так как обеспечивают высокий уровень развития и формирования двигательных умений и навыков. Они создают практически неограниченные возможности для самосовершенствования, повышения спортивного мастерства, физической, технической и тактической подготовки студентов, воспитания морально-волевых качеств, специальной психической подготовки, приобретения знаний и практического опыта в тренировочной и соревновательной деятельности.

«Известно, что главная цель физической подготовки – разностороннее развитие человека, повышение функциональных возможностей и укрепление здоровья» [8, с. 367]. Физическая подготовка направлена на развитие таких физических качеств, которые в наибольшей степени необходимы как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. Основными средствами физической подготовки являются физические упражнения, развивающие физические способности студентов [2, с. 182].

В англоязычной литературе рассматриваются группы средств подготовки, с помощью которых развиваются качества, ориентированные на здоровье: аэробная производительность, сила (и силовая выносливость), гибкость и координационные способности – все это определяет содержание так называемой фитнес-подготовки [9, с. 286].

Основные средства фитнес-подготовки включают в себя:

а) силовые и скоростно-силовые упражнения, характеризующиеся высокой интенсивностью и субъективной мощностью усилий;

б) упражнения, требующие преимущественного проявления выносливости при повторном выполнении упражнений, главным образом, циклического характера;

в) упражнения, требующие проявлений тонких и сложных координационных способностей в условиях регламентированной программы движений;

г) упражнения, требующие комплексного проявления физических качеств в условиях переменных режимов двигательной деятель-

ности, непрерывных изменений ситуаций и форм действий.

Внедрение в практику физического воспитания студентов средств и методов фитнес-подготовки должно предусматривать определенную индивидуализацию, в данном случае представляющую собой применение средств и методов, которые соответствуют индивидуально-типическим особенностям субъектов педагогических воздействий.

Население индустриально развитых стран в недостаточной степени занимается различным физическим трудом, который обеспечивает необходимый минимум энергетических затрат. В связи с этим возникает угроза гипокинезии. Это в полной мере относится и к студентам, так как их двигательная активность при поступлении в вуз резко снижается вследствие повышения учебной нагрузки. Недостаточная двигательная активность ведет к снижению работоспособности, появлению утомляемости, ухудшению общего самочувствия. «Систематическая фитнес-подготовка помогает восполнить этот пробел, так как она соответствует физическим возможностям занимающихся, а также вызывает у них интерес к двигательной активности» [5, с. 259–261].

В настоящее время в практике физического воспитания в высшей школе недостаточно конкретных методических рекомендаций по дифференцированному применению средств и методов физической подготовки, соответствующих возможностям студентов с различными индивидуальными особенностями, обусловленными спецификой их морфофункционального статуса, а также проявлений психодинамических и нейродинамических (психофизиологических) свойств [1, с. 179]. Адекватная оценка этих особенностей позволит построить учебный процесс так, чтобы все индивидуальные двигательные способности каждого студента были реализованы в полной мере.

В данном исследовании мы предприняли попытку определить целесообразность применения тех или иных средств фитнес-подготовки с учетом индивидуальных особенностей телосложения и психотипа. В работе



применялся комплексный метод диагностики [4, с. 23]. «Индивидуальные особенности студентов диагностировались по трем основным, иерархически соподчиненным уровням индивидуальности: нейродинамическому, психодинамическому и морфофункциональному. Такие индивидуальные особенности характеризуются свойствами нейродинамики, темперамента и сторонами черт характера, зависящими от социального развития индивида» [7, с. 19–123].

С помощью так называемых произвольных методик фиксировались проявления нейродинамических свойств произвольной двигательной деятельности испытуемого, осуществляемой в экстремальных условиях предъявления стимульных сигналов с использованием компьютеризованного метода [3, с. 182].

Испытуемые ранжировались путем сравнения абсолютных данных: лучшие результаты характеризовали сильную, подвижную или сбалансированную нервную систему; худшие – слабую, инертную и дисбалансированную нервную систему; остальные относились к средней группе. Диагностика психодинамического типа студентов проводилась с помощью шестнадцатифакторного опросника П. Кеттелла [10, с. 416]. Диагностировались показатели факторов: С, Н, F, G, Q и Q₄.

Для количественного и качественного оценивания соматотипов (типов телосложения) занимающихся использовалась антропологическая типология, которая учитывает морфологические особенности человека. У. Шелдон предложил три типа телосложения: эндоморф, мезоморф, эктоморф [11, с. 532].

1. Эндоморф – округлые формы тела, значительная жировая прослойка на плечах и бедрах, узкие дистальные части предплечья и голени; передне-задние размеры тела, включая грудную клетку и таз, превалируют над поперечными.

2. Мезоморф – прямоугольные очертания тела, незначительные передние и задние размеры тела, массивный скелет, мышцы и соединительная ткань.

3. Эктоморф – вытянутое в длину тело с тонкими руками и ногами и узкой грудной

клеткой, мускулатура развита слабо, жировая прослойка незначительна.

В процессе морфологического обследования нами измерялись масса тела, длина тела, обхваты сегментов конечностей, кожно-жировые складки. Эти показатели давали основание для того, чтобы отнести испытуемых к разным соматотипам.

У человека могут быть признаки всех трех типов, поэтому У. Шелдон предложил оценивать каждый признак по семибалльной шкале, где 1 балл – очень слабая выраженность, 7 баллов – максимальная выраженность. Например, тип, обозначенный сочетанием цифр 3.7.2 означает, что у него эндоморфия выражена ниже среднего, мезоморфия максимально, эктоморфия – слабо.

Результаты и их обсуждение

«Индивидуальные характеристики испытуемых получены по девяти параметрам: 3 характеристики нейродинамических свойств (сила – слабость, подвижность – инертность, уравновешенность – неуравновешенность) и 6 характеристик психодинамических свойств (С – эмоциональность, F – озабоченность–беспечность, G – произвольный самоконтроль, Н – активность, Q – тревожность, Q₄ – фрустрированность)» [6, с. 54–61].

Были выделены следующие группы испытуемых по морфометрическим, психологическим и психофизиологическим показателям.

1. Студенты *мезоморфного телосложения*. Они отличаются сильной, подвижной и уравновешенной нервной системой; психодинамические признаки: С – эмоциональность, G – произвольный самоконтроль, Q – тревожность, Q₄ – фрустрированность.

2. Студенты с выраженным *эктоморфным типом телосложения*. Для них характерна сильная, подвижная, но неуравновешенная нервная система; психодинамические признаки: С – эмоциональность, G – произвольный самоконтроль, Н – активность, Q₄ – фрустрированность.

3. Студенты, телосложение которых несет в себе признаки *эндоморфного типа телосложения*. У них сильная и уравновешенная нервная система с особенно выраженным



свойством подвижности; психодинамические признаки: С – эмоциональность, G – произвольный самоконтроль, H – активность, Q – тревожность.

Эти характеристики позволили разработать комплексный формирующий подход к организации и содержанию занятий.

Для студентов первой группы мы предлагали преимущественно силовые упражнения из средств «фитнес-подготовки» [8, с. 367]. Сюда входили игровые упражнения силовой направленности (элементы баскетбола и флорбола). Помимо упражнений с элементами спортивных игр в программу включаются легкоатлетические и гимнастические упражнения, а также силовые упражнения (преимущественно для юношей) и упражнения на растяжение (так называемый стретчинг для девушек). Этим достигается комплексное воздействие средств двигательной активности, адекватных возможностям студентов первой группы. Оптимально для силовой подготовки использовать метод круговой тренировки. На станции работают по два-три человека, осуществляя подходы поочередно (подгруппы на станциях состояются из студентов с приблизительно одинаковыми ростовыми и силовыми показателями).

Пример занятия по силовой подготовке.

Содержание: беговые и общеразвивающие упражнения – 10 мин; стретчинг – 3 мин.

Круговая тренировка:

1-я станция: подъем на носки с гантелями в руках (у девушек гантели весом 1 кг, у юношей – 3 кг);

2-я станция: и. п. – ноги на ширине плеч, набивной мяч в поднятых руках. Наклоны вперед и назад (у девушек набивной мяч весом 3 кг, у юношей – 5 кг);

3-я станция: произвольные прыжки со скакалкой;

4-я станция: с гантелями в руках – попеременное сгибание рук стоя (у девушек гантели весом 1 кг, у юношей – 3 кг);

5-я станция: и. п. – ноги на ширине плеч, набивной мяч в руках – подбрасывание и ловля мяча над собой (у девушек набивной мяч весом 3 кг, у юношей – 5 кг);

6-я станция: тяга гантели к груди в наклоне с опорой на набивной мяч (поочередно правой и левой руками);

7-я станция: полуприседы в широкой стойке с последующим выпрыгиванием вверх с гантелями в руках (у девушек гантели весом 1 кг, у юношей – 3 кг).

Примечание: на каждой станции упражнение выполняется одну минуту в произвольном темпе. Время для перехода на очередную станцию – одна минута. Один круг круговой тренировки занимает 14 минут. Всего выполняется два круга, отдых между первым и вторым кругами – 2 мин. Общее время – 30 мин.

– расслабляющие упражнения – 5 мин.;

– игра в волейбол – 30 мин.

Для студентов второй группы в программе фитнес-подготовки используются средства преимущественно скоростной и скоростно-силовой подготовки, включающие различные упражнения для развития быстроты перемещений (челночный бег, полоса препятствий), быстроты ответных действий (спортивные и подвижные игры), быстроты двигательной реакции (бег по сигналу) и прыжковые упражнения.

Пример занятия, построенного на игровых упражнениях с элементами баскетбола.

Содержание: беговые и общеразвивающие упражнения – 10 мин; произвольное ведение баскетбольного мяча – 5 мин; «салки» с одновременным ведением баскетбольного мяча – 5 мин; упражнения с гантелями: вращения, махи руками с гантелями, сгибание рук в локтях – 3 мин; прыжковые упражнения: три легких прыжка на прямых ногах, четвертый – с максимальной силой отталкивания, подтягивая колени к груди – 2 мин; беговые упражнения – 3 мин; встречная эстафета с ведением мяча – 7 мин; расслабляющие упражнения – 5 мин; броски по кольцу после ведения – 10 мин; поточные броски по кольцу с получением мяча от партнера («фручек») – 10 мин; упражнение в быстром прорыве трех игроков с забиванием мяча в кольцо, обратно – быстрый прорыв 2х1 (защищается тот, кто выполнял бросок) – 10 мин; двухсторонняя игра – 20 мин.



Студентам третьей группы рекомендовались упражнения на развитие выносливости. Специфика подготовки этих студентов заключается в том, что им нецелесообразно давать слишком большой объем упражнений силового характера. Это замечание относится и к игровым упражнениям.

Пример занятия с элементами игровых упражнений (волейбол).

Содержание: выполнение упражнений для рук в движении по кругу – 2 мин; ходьба и легкий бег – 3 мин; упражнения с набивными мячами – 10 мин; передачи волейбольного мяча в парах, стоя на месте – 10 мин; передачи мяча в парах в движении – 5 мин; имитационные упражнения волейболиста – 5 мин; упражнения с мячом в парах (один подбрасывает мяч другому для правильного приема) – 25 мин; самостоятельные упражнения с мячом – 10 мин; двухсторонняя игра – 20 мин.

Пример занятия с координационными упражнениями в режиме работы на выносливость.

Содержание: беговые и общеразвивающие упражнения – 10 мин; стретчинг – 5 мин; прыжковые упражнения – 15 мин; подъем туловища в сидячее положение из и. п. – лежа на спине 5 серий по 30 сек; выпрыгивание вверх из упора присев – 10 серий по 30 сек; беговые упражнения – 10 мин; о. с. – упор присев – упор лежа – упор присев – о. с. – 5 серий по 30 сек; подъем ног до вертикального положения в и. п. лежа на спине – 5 серий по 30 сек; различные виды «планок» – 10 мин; челночный бег – 10 мин.

Во время занятий физической культурой важно использовать элементы интегрального метода для развития специальных двигательных способностей и специфических психомоторных навыков при применении средств и методов фитнес-подготовки. Отсюда – роль игровых упражнений, которые применяются при работе со студентами любой группы.

Упражнения, составляющие систему фитнес-подготовки, по своему содержанию адекватны двигательным и функциональным возможностям студентов и могут применяться дифференцированно в соответствии с их ин-

дивидуальными особенностями. В результате комплексного эксперимента испытуемые были распределены на три группы.

1. Студентам мезоморфного телосложения (сильная, подвижная и уравновешенная нервная система; психодинамические признаки: эмоциональность, непроизвольный самоконтроль, тревожность, фрустрированность) рекомендуются игровые упражнения силовой направленности, легкоатлетические и гимнастические упражнения, а также силовые упражнения (преимущественно для юношей) и упражнения на растяжение. Рекомендуется также метод круговой тренировки. На станции работают по два-три человека, осуществляя подходы поочередно (подгруппы на станциях состояются из студентов с приблизительно одинаковыми ростовыми и силовыми показателями).

2. Студентам эктоморфного типа телосложения (эмоциональность, непроизвольный самоконтроль, активность) рекомендовались средства преимущественно скоростной и скоростно-силовой подготовки, включающие различные упражнения для развития быстроты перемещений, быстроты ответных действий, быстроты двигательной реакции и прыжковые упражнения.

3. Студентам эндоморфного типа телосложения (сильная, уравновешенная нервная система с особенно выраженным свойством подвижности; эмоциональность, непроизвольный самоконтроль, активность, тревожность) рекомендовались упражнения на развитие выносливости. Специфика подготовки этих студентов заключается в том, что им нецелесообразно давать слишком большой объем упражнений силового характера.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования адаптации студентов с разными индивидуально-типичными характеристиками к нагрузкам во время занятий физической культурой. В результате сравнения различных по характеру занятий – силовой направленности, с элементами игровых и подвижных игр, скоростно-силовых и на выносливость – установлена взаимосвязь показателей адаптации



к учебному процессу и индивидуальных особенностей студентов.

Ключевые слова: адаптация, фитнес-подготовка, двигательная деятельность, учебные занятия, нагрузки, физическое развитие, физическое воспитание, физическая подготовка.

SUMMARY

The article presents the results of researching the adaptation of students with different individual and type characteristics to the load during physical training sessions. As a result of the comparison of the different types of employment – the power orientation, the elements of gaming and mobile games, speed-strength and endurance – the interrelation between the indicators of adaptation to the learning process and the individual characteristics of students are established.

Key words: adaptation, fitness training, motor activities, training sessions, workloads, physical development, physical education, physical training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2000. – 179 с.

2. Ильинич В. И. Студенческий спорт и жизнь. – М.: АО «Аспект пресс», 2007. – 448 с.

3. Родионов А. В., Сивицкий В. Г. Новые подходы в подготовке фехтовальщиков. – Минск: Веды, 2002. – 182 с.

4. Родионова И. А. Индивидуализация программирования психологической подготовки фехтовальщиц-рапиристок высокой квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М.: ВНИИФК, 2002. – 23 с.

5. Родионова И. А. Фитнес-подготовка студентов гуманитарных институтов. Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. – М., 2013. – С. 259–261.

6. Родионова И. А., Шалупин В. И. Индивидуально- типовые характеристики реакций фехтовальщиков на спортивные нагрузки // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2015. – С. 54–61.

7. Родионова И. А., Шалупин В. И., Карпушин В. В. Фитнес-подготовка как средство повышения двигательной активности студентов: материалы Всероссийской научно-практической конференции Физическая культура и спорт: наука, образование, практика. – 2016. – С. 119–123.

8. Спортивная психология: учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. В. А. Родионова, А. В. Родионова, В. Г. Сивицкого. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 367 с.

9. Honeybourne J. Advanced physical education & sport / J. Honeybourne, M. Hill, H. Moors. – London: Stanley Thornes (Publishers) Ltd., 1996. – 286 p.

10. Morris T. Sport psychology, theory, application and issues / T. Morris, J. Summers (Eds.). – Brisbane: Wiley & Sons, 1995. – 416 p.

11. Sheldon W. H. The varieties of temperament. A psychology of constitutional differences. – New York, 1942. – 532 p.





ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ



Н. В. Назаренко

УДК 378

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УНИВЕРСИТЕТА

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Центральной проблемой становится производство инновационности и формирования соответствующих педагогических условий в образовательных учреждениях. В этой связи научный интерес представляет корпоративная культура как инновационный компонент образовательной среды вуза, ее ценностные основания и структурные элементы. В трудах ученых (А. Н. Галагузов [7], В. Ф. Мануйлов [13]) делается акцент на создании организационно-педагогических условий и совокупности объективных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию образовательной среды вуза и направленных на формирование корпоративной культуры студенческого сообщества.

Актуальными вопросами, по мнению Е. Д. Разумовой [17], выступают корпоративные ценности. О. В. Андомин [3] указывает





на противоречия, которые характеризуются закрытостью, индивидуализмом, инертностью, авторитарностью управления, с одной стороны, и новыми требованиями к образовательной деятельности, основанными на принципах открытости, демократизма, командной работы, – с другой. Сегодня на рынке труда востребован компетентный специалист, т. е. широко эрудированный профессионал для успешной работы в международных и российских компаниях, а также для аналитической, научно-исследовательской и педагогической деятельности, носитель общей и деловой культуры. В этой связи возникает проблема формирования инновационной корпоративной культуры вуза.

Исследования современных российских ученых О. Б. Бетиной [5], И. И. Бугеовой [4, с. 73–79], К. М. Ушакова [22, с. 23–27] в значительной степени расширяют понимание роли корпоративной культуры в образовательных учреждениях. В данных работах отмечается, что корпоративная культура педагогических сообществ является ценностью с точки зрения практического использования ее потенциала для модернизации и оптимизации современного образования, в первую очередь, совершенствования системы управления образовательными учреждениями. Так, корпоративная культура имеет четкую прагматическую направленность.

Целью данной работы является исследование прагматического подхода как одной из методологических основ процесса формирования корпоративной культуры вуза.

В качестве методологической основы исследования наряду с аксиологическим, культурологическим подходами, позволившими определить сущность понятий «культура», «локальная культура», «корпоративная культура», «корпоративная культура университета» и выявить их ценностную основу, а также средовым подходом, позволившим описать среду образовательного учреждения и выделить одну из ее важных составляющих – корпоративную культуру [14], нами был определен прагматический подход, ориентирующий на поиск возможностей практического

применения получаемых знаний с учетом требований работодателей любой страны к современному магистру.

Цель вузовской корпоративной культуры на современном этапе ее развития – способствовать развитию умений студента принимать нестандартные решения, владеть моделью поведения современного специалиста, востребованного в рыночной экономике. Профессионализм выпускника определяется не столько полученным образованием, сколько теми качествами, которые были у него сформированы в процессе обучения в вузе или другом образовательном учреждении, включая коммуникабельность, ответственность, активность, желание и умение учиться, способность воспринимать корпоративную культуру того учреждения, в котором он будет работать по окончании вуза.

Мнение исследователя А. В. Аверина [1, с. 3] в отношении феномена корпоративной культуры в постиндустриальный период представляет интерес для нашего исследования. Автор выражает уверенность в том, что развитие профессионального самосознания именно через формирование корпоративной культуры современного общества, через повышение общей культуры социально-экономического управления, становится значимой проблемой современной России.

Обобщив идеи и позиции зарубежных и отечественных исследователей, мы пришли к выводу, что перед российскими вузами в эпоху реформирования стоит задача их конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Вузы вынуждены создавать свой собственный имидж, повышать качество своей образовательной деятельности, корректировать корпоративную культуру. Для осуществления этих и многих других задач в управлении вузами становится актуальным и экономический подход.

Система ценностей, являясь ключевой основой формирования любой культуры, в том числе локальной, корпоративной, может включать следующие элементы: стремление к знаниям, научным исследованиям, карьере, изучение иностранных языков, овладение раз-



личными видами искусства, соблюдение правил этического поведения, умение пользоваться своими правами, выполнять свои функциональные обязанности, придерживаться принятых этическим кодексом организации стандартов, норм, установок. Следовательно, культура многогранна и полифункциональна.

Следующая особенность культуры – ее способность влиять на отношения и поведение людей, объединившихся в сообщество, группу. Особый интерес для нашего исследования представляет прагматическая направленность культуры. Говоря о культуре и ценностях в контексте современного высшего профессионального образования, важно определить, какие ценности впитают в себя за годы обучения в высшей школе нынешние студенты, с какими ценностями они войдут во взрослую жизнь, в социум.

Нельзя не отметить тот факт, на который указывают исследователи К. В. Трофимов [21], А. С. Запесоцкий [9]. В результате перестройки, которая привела к трансформации представлений молодежи о смыслах жизни, произошло их рассогласование: с одной стороны, современных студентов отличает прагматичный подход к жизни, с другой – усиливающийся отказ от возвышенных целей, идеалов гуманизма. Это приводит к утрате духовных ориентиров, а зачастую и к потере здоровья, алкоголизму, наркомании.

Важнейшую роль в деле воспитания, становления личности, подготовки современного культурного компетентного специалиста мы отводим именно культуре, ее многогранным возможностям. Прагматический подход позволяет рассматривать культуру в качестве эффективного средства управления коллективом, группой, сообществом, высшим учебным заведением.

Учение «прагматизм» (греч. *pragma* – дело, действие) обязано своим распространением по всему миру его основателям – Ч. Пирсу [15], Д. Дьюи [6]. Прагматизм в качестве центрального, определяющего свойства человеческой сущности рассматривает действие, целесообразную деятельность.

Основатель данной теории Ч. Пирс выделяет принцип прагматизма, который опреде-

ляет значимость содержания знания в связи с его практическими последствиями. Позже Д. Дьюи сформулировал метод прагматизма как ориентацию деятельности на практические результаты. Эта установка становится исходной в прагматизме.

В отечественной науке прагматизм определен как широко распространенное субъективно-идеалистическое течение. По мнению И.Т. Фролова, «под практической полезностью прагматизм понимает то, что удовлетворяет субъективные интересы индивида» [23]. Причину появления прагматизма он видел в том, что человек остается в одиночестве, теряется в море информации, утрачивает гарантии защищенности. Это и развивает в нем прагматические тенденции, обусловленные стремлением реализовать заложенные в человеке потенции, стремлением к карьере, к лучшей жизни.

И. М. Ильинский [11] считает, что нужно учитывать объективную реальность, заключающуюся в том, что переход от единой общности к автономии личности привел современное общество ко многим социально-экономическим проблемам, произошла смена приоритетов, иная расстановка смысловых акцентов, которые все в большей степени побуждают молодежь к практическим действиям, обеспечивающим успешность в жизни, продуктивность и полезность для них самих. Современная молодежь прагматична. Она стремится находить смысл жизни в настоящем, здесь и сейчас.

По мнению М. С. Кагана [12], сегодня прагматизм переживает второе рождение. Автор утверждает, что человечество стремится к новой иерархии ценностей гражданственно-этико-эстетически-экзистенциального характера. Эти ценности не противостоят, а направляют дружелюбно-гармонические отношения добра, красоты, свободы, осмысленного бытия с истиной и пользой для человечества и человека.

Социологический аспект, по мнению М. Рогачевой [18, с. 70], рассматривает культуру в контексте приспособления индивида к жизни. Об этом высказывается Ф. Знанецкий



[10]. Он считает, что общество меняется; приспособившись к среде, человек адаптируется к обществу. Особенностью социальной адаптации выступает ориентация на практическую работу, прагматизм. Именно прагматизм, считает исследователь, побуждает человека совершать социальные действия, приспособления и оппозиции.

Мы согласны с мнением М. Рогачевой, но считаем, что адаптация человека (в нашем исследовании – современного студента) в социуме будет проходить успешнее, если выпускник овладеет навыками делового общения, умения работать в команде, если он коммуникабелен, овладел определенными компетенциями, если он ориентирован на перманентное повышение квалификации (либо продолжение научной работы), карьеру. Студент должен овладеть этим уровнем общей и деловой культуры, обучаясь в высшей школе.

М. Г. Ярошевский [24], рассуждая о прагматизме, считает, что с позиции психоло-педагогических аспектов данного явления это учение трактуется как доктрина, в которой ценности, значения и истинность предположений принимаются как эквивалент практических, эмпирических последствий, вытекающих из них. Прагматизм ориентируется на практицизм, культ действия и личного достижения успеха, на стремление искать эффективные способы адаптации человека к меняющейся среде. Отсюда «прагматический», с точки зрения психологии, понимается как заботящийся о результате больше, чем о процессе, предпочитающий практическое теоретическому, конкретное абстрактному.

С нашей точки зрения, выбор человека между результатом труда или его процессом будет зависеть, в первую очередь, от тех ценностей, которые были привиты ему за годы обучения в средней, а затем и в высшей школе. А этим процессом можно управлять. Культура и здесь выступает мощным средством воздействия на формирование личности.

Ученые-педагоги И. П. Подласый [16], В. А. Сластенин [20], высказываясь о прагматизме, призывают ориентироваться на опыт, на конкретную ситуацию, отказываться от

целей, навязанных извне. По их мнению, цели образования должны быть заимствованы из жизни. Воспитание молодежи, считают педагоги, состоит в создании условий для выявления собственной индивидуальности. Воспитанность человека, полагают они, является необходимым условием для построения деловой карьеры, достижения успехов в жизни.

Представитель постсоветской педагогической науки И. П. Подласый, разделяя взгляды классиков прагматизма, утверждает, что воспитание в условиях рыночной экономики, конкуренции, приобретает личностную направленность. Воспитанник стремится заслужить положительные отзывы с целью поступления на работу, учебу.

Нам импонируют идеи ученого-педагога К. В. Романова [19], касающиеся проблемы выбора современного социально-педагогического идеала, суть которого состоит в характере взаимодействия в человеке духовного и прагматического. По его мнению, «чистый прагматизм лишен духовности, но и духовность без прагматических результатов – это всего лишь голая абстракция, химера, которая не согласуется с реальной жизнью индивида». К. В. Романов поднимает вопрос о сочетании идеологии прагматизма с ценностями гуманизма. Эту идею рассматривают исследователи К. В. Трофимов [21], М. С. Каган [12]. В идеологии гуманизма они видят прогрессивную жизненную позицию, которая без веры в сверхъестественное утверждает способность человека и его обязанность вести этический образ жизни и принести больше пользы человечеству в стремлении к самореализации (принести пользу самому себе). Ученые считают, что гуманно-прагматические смыслы человека обуславливают личностно-социальную направленность его жизни. Диалектика единичного и общего конкретизируется как единство уникального и общечеловеческого, опосредованное особенностями человека.

Таким образом, применимость идей прагматизма к философии, социологии, психологии, педагогике ученые рассматривают относительно аспекта своего предмета исследования. Но при этом авторы сходятся в главном:



прагматизм – это учение, отражающее субъективное познание окружающего мира через призму практической пользы для человека, где ценность, истина приемлемы для индивида настолько, насколько они ему практически полезны. Прагматизм предлагает то, что лучше подходит к современному этапу развития человечества: идею многомерности, плюрализма демократического общества. Синтез прагматизма с гуманизмом мотивирует студента к формированию гармоничного образа жизни, в котором сочетается стремление к достойной человека жизни (достойной работе, карьере, семье) с признанием общественно значимых ценностей, нравственности, основанных на его социальном самосознании. Следуя диалектической логике, стремление студента к материальному благополучию интегрируется с его духовным развитием в процессе гармонизации его образа жизни.

Таким образом, потенциал корпоративной культуры очень широк. Прагматическая направленность корпоративной культуры может быть использована и как эффективное средство модернизации высшего профессионального образования. Руководители вуза выстраивают свою деятельность и отношения со всеми субъектами образовательного процесса в соответствии с ценностями и нормами, лежащими в основе их корпоративной культуры. Научное сообщество университета определяет его миссию и стратегию развития. Идеи прагматизма указывают на главную цель воспитания, выражающуюся в самоутверждении личности, ее самоактуализации, а источником развития личности является сам человек, его размышления, оценки.

Наиболее общим следует признать разделение подходов к определению корпоративной культуры на две большие группы: прагматический и феноменологический – в соответствии с их общим отношением к роли культуры в развитии и эффективности деятельности организации. Большая часть исследований корпоративной культуры проводится в рамках прагматического направления.

Отличительной чертой прагматического или рационально-прагматического подхода,

наиболее популярного не только на Западе, но и в нашей стране, является его ориентация на управление культурой (А. Агеев [2], У. Беннис, Б. Нанус [4]). Руководители в такой трактовке рассматриваются как лица, формирующие культуру. Так, в качестве основы развития корпоративной культуры ученый-педагог К. Ушаков [22, с. 23–27] видит управление университетом, основанное на ценностно-личностном взаимодействии. Корпоративная культура не возникает сама по себе, она результат умелого управления и в то же время может быть основой дальнейшего совершенствования и оптимизации образовательной и культурно-воспитательной деятельности университета.

В рамках прагматического подхода имеются различные варианты трактовки понятия корпоративной культуры. Однако общей чертой является то, что эта культура рассматривается как средство, которое может быть использовано для эффективной деятельности организации, укрепления ее целостности, улучшения механизмов сплоченности работников, повышения их эффективности и мотивации труда. Здесь корпоративная культура воспринимается как рационально выстроенная подсистема организационной структуры, которая может помочь корпорации (образовательному учреждению, организации) эффективно разрешать возникающие проблемы. Одно из важнейших понятий прагматического подхода – нормы.

Культура представляет собой одну из подсистем (наряду с технологической, административной), выполняющую функции адаптации организации к окружающей среде и идентификации ее сотрудников. В этом смысле данный термин описывает атрибуты группы и представляет собой совокупность поведений, символов, ритуалов и мифов, которые соответствуют разделяемым ценностям, присутствующим в организации.

АННОТАЦИЯ

Важнейшую роль в деле воспитания, становления личности, подготовки современного культурного компетентного специалиста мы отводим культуре, ее многогранным воз-



возможностям. Направленность и эффективность современного высшего образования требует обновления подходов к его организации и управлению, обновлению образовательной среды вузов, создания соответствующих педагогических условий, направленных на формирование корпоративной культуры университета. Особое значение приобретает прагматический подход в образовании, позволяющий рассматривать культуру в качестве эффективного средства управления коллективом, группой, вузом, формировать корпоративную культуру. Прагматический подход ориентирует на поиск возможностей практического применения получаемых знаний.

Ключевые слова: прагматический подход, корпоративная культура университета.

SUMMARY

The most important role in the education, the formation of personality, modern cultural training of a competent professional, we delegate to culture, its versatile capabilities. The direction and effectiveness of modern higher education needs to be updated approaches to its organization and management, updating of the educational environment of universities, the establishment of appropriate pedagogical conditions aimed on creating a corporate culture of the university. The pragmatic approach to education is of particular importance that allows viewing culture as an effective tool, «arm» of team or university management, to build corporate culture. A pragmatic approach focuses on the search for opportunities for the practical application of acquired knowledge.

Key words: a pragmatic approach, the corporate culture of the University.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин А. В. Корпоративная культура современного общества: дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь, 2006. – 195 с.
2. Агеев А. Организационная структура современной корпорации / А. Агеев, М. Грачев // МЭМО. – 1990. – № 6. – С. 17–24.
3. Андомин О. В. Формирование корпоративной культуры преподавателей в системе внутривузовского повышения квалификации:

автореф. дис... канд. пед. наук. – Самара, 2010. – 19 с.

4. Беннис У. Лидеры / У. Беннис, Б. Нанус. – СПб. : Сильван, 1995. – 145 с.
5. Бетина О. Б. Корпоративная культура как инструмент управления организационным поведением (на примере вуза): автореф. дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 2008. – 19 с.
6. Буева И. И. Формирование корпоративной культуры педагогических сообществ // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 3. – С. 73–90.
7. Галагузов А. Н. О сущности понятия «корпоративная культура» // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 198–203.
8. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека; пер. с англ., послесл. и прим. Л. Е. Павловой. – М.: Республика, 2003. – 278 с.
9. Запесоцкий А. С. Молодежь в современном мире: проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции. – СПб.: ИГУПБ, 1996. – 348 с.
10. Знанецкий Ф. Современная американская социология. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 328 с.
11. Ильинский И. М. Молодежь России: тенденции, перспективы / И. М. Ильинский, В. В. Елизаров, В. М. Моисеенко; под ред. И. М. Ильинского. – М.: Молодая гвардия, 1993. – 215 с.
12. Каган М. С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 130 с.
13. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ... докт. пед. наук. – М., 1997. – 193 с.
14. Назаренко Н. В. Формирование корпоративной культуры магистратуры как инновационного компонента образовательной среды вуза: монография. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2015. – 140 с.
15. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения; пер. с англ. К. Голубович. – М.: Логос, 2002. – 412 с.
16. Подласый И. П. Педагогика. – М.: Высшее образование, 2008. – 473 с.
17. Разумова Е. Д. Формирование корпоративной культуры у студентов экономических специальностей в процессе обучения



в вузе // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 4. – С. 27–36.

18. Рогачева М. Причины и следствия изменений корпоративной культуры организации // Человек и труд. – 2006. – № 12. – С. 70–71.

19. Романов К. В. Культурно-антропологический подход к философскому осмыслению методологических основ новой школы // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 25–29.

20. Слостенин В. А. Проблемы педагогического образования: сб. науч. ст. к юбилею А. С. Макаренко; редкол.: В. А. Слостенин, Е. А. Леванова, С. Б. Серякова. – М.: МПГУ; МОСПИ, 2008. – 145 с.

21. Трофимов К. В. Проблема гармонизации образа жизни студентов [Электронный ресурс]. – URL: [<http://www.sgu.ru/files/nodes/47627/Trofimov.doc>] (дата обращения 15.11.2017).

22. Ушаков К. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. – М.: Сентябрь, 1995. – 128 с.

23. Фролов И. Т. Введение в философию [Электронный ресурс] / И. Т. Фролов. – URL: [<http://www.i-u.ru/biblio/archive/frolovvvedenie/09.aspx#top>] (дата обращения 05.04.2017).

24. Ярошевский М. Г. История психологии. – М.: Академия, 1976. – 348 с.



Н. Г. Попович

УДК 371.321.4

ХАРАКТЕРИСТИКИ СТИЛЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

Уроки российской практики реформирования образования в центр внимания современного руководителя образовательной организации ставят необходимость обновления управленческой деятельности, а связанные с реформой изменения объективно формируют и необходимость обновления методов, форм и способов осуществления управленческого воздействия в сфере образования [4; 6; 10; 12; 14]. Кроме того, этого требует необходимость повышения конкурентоспособности российского образования, изменения, происходящие в экономике, демократизация общества, а также наличие пережитков тоталитарного государственного управления образованием.

Анализ последних исследований и публикаций обосновывает актуальность проблемы и объективную необходимость ее изучения, поскольку сохраняется практика авторитарных способов управления [3, с. 5]. Так, отмечена противоречивость в использовании профессиональных стратегий в управленческой карьере [9, с. 73], описаны вызовы для современного руководителя, последующие за введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов и переводом ключевых направлений деятельности на проектную основу [12, с. 3], особенности управления высшим учебным заведением в рыночных условиях [8], ориентация на потребителя [5], а также неразработанность научных основ организации и развития государственно-общественного управления образованием [1; 3].



Большинство авторов говорят о процессах, сопровождающихся разрушением привычных схем и поиском новых возможностей для руководителей, и связывают их с ролью субъективного (человеческого) фактора и конечной результативностью управленческих воздействий.

Цель статьи – раскрыть понятие многомерности стиля управления как фактора развития высшей образовательной организации, основанного на гибкости и вариативности взаимодействия, скорости реагирования на изменения.

Научная новизна исследования состоит в выделении основных характеристик демократического стиля руководства, а именно качеств руководителей и подчиненных, необходимых в условиях реформирования сферы образования и для повышения качества образования.

В соответствии с приоритетами, обозначенными в программах правительства, сегодня первоочередные задачи сосредоточены на реформах. Реформа образования – это, прежде всего, реформа системы управления образованием, которая ставит целью изменения (улучшения) в государственном образовании и обеспечение доступности образования для большинства. Сегодня реформа образования сфокусирована на изменении существующей системы и ориентации ее на повышение качества результатов образования.

Под влиянием метастратегии общественного развития страны должен обновляться и формироваться стиль деятельности современных управленцев в сфере высшего образования [4; 6; 10; 13; 14]. Традиционно правильность выбора формы управления проявляется в умении самостоятельно определять направление, ориентиры и самокритично оценивать результаты как своей деятельности, так и деятельности образовательного учреждения в целом.

В коллективной монографии «Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности» представлен анализ способов профессионального по-

ведения. Линейные профессиональные стратегии отмечены авторами как эффективный способ поведения только в условиях стабильной ситуации, но в условиях модернизации и реформирования системы образования в качестве новационной, как более отвечающей запросам времени, предложена нелинейная модель российского высшего образования, ориентированная на открытость и демократизацию отношений [9, с. 73–75].

Такая модель должна основываться на демократизации и открытости отношений; отказе от авторитарного характера управления университетами и постоянной ориентации на поиск и эффективное использование широкого спектра традиционных и новых экономических, социальных и духовных ресурсов.

Исследователь проблем управления высшим учебным заведением А. В. Морозов утверждает: «С переходом на модель рыночных отношений для высшего образования характерна и ориентация на стиль управления, в основе которой существует эффективность менеджмента организации в условиях ее существования как элемента конкурентной образовательной среды», отдельно выделяя при таком подходе обеспеченность максимально высокого уровня качества подготовки обучающихся и важность качества управленческих решений [8, с. 94].

Очевидно, что исследованию моделей управления в период реформирования все больше уделяется внимания в связи с изменением их характерных признаков. В. С. Аванесов обосновывает объективность перехода от командно-административной к общественно-демократической модели [1, с. 4], когда субъект управления осуществляет обратное активное воздействие на управляющую систему, заставляя учитывать его интересы и потребности, его мнение при принятии управленческого решения. В результате разрушается традиционная «субъект-объектная» система управления персоналом и обновляются модели управления.

Современный стиль управления основывается на определенном синтезе социальных,



организационных, нормативных, информационных и технических параметров управления, то есть в определенной степени на объективных началах, с одной стороны, и генфонде, интеллектуальном развитии, социально-психологических силах и опыте человеческого потенциала, а именно субъективном факторе, вовлеченном в управление, – с другой. В исследованиях Г. В. Атаманчука стиль управления представляет собой специфическое отражение в особой управленческой сфере общества единства объективного и субъективного [2, с. 64].

Поскольку сегодня привычным явлением в системе образования становятся новации, руководители образовательных структур вынуждены адаптироваться к новым условиям и переходить на новый управленческий стиль – динамичный и новационный, направлять внимание на необходимость его совершенствования, а под влиянием распространения мировых стандартов демократии участия – как можно быстрее освобождать управленческое взаимодействие от авторитарно-бюрократических традиций прошлого с их жестким доминированием властного влияния, с деформированными этико-ценностными и нормативно-правовыми основами управления [3, с. 5].

В материалах Бюллетеня о сфере образования за июнь 2017 г. отмечается, что «система вузовского образования в России входит в этап технологического и технического обновления».

Ориентиры для этих изменений задаются глобальной конкуренцией», а «ключевыми факторами успешного развития вузов будут становиться гибкость и вариативность взаимодействия, скорость реагирования на изменения, преодоление естественной инертности» [13, с. 3].

Недостаточно успешные результаты реформирования обусловлены инерцией традиций, что в условиях кардинальных изменений создает ситуацию противостояния новых нормативно-поведенческих стереотипов и ранее применяемого управленческого педагогического взаимодействия. Это может привести к потере всего достигнутого опыта перехода

к лично ориентированной модели образования [4, с. 16–25].

В адаптации руководителя к работе в условиях вызовов важное место занимает доверие, открытость, прозрачность в сочетании с волей и желанием субъекта и объекта управления, способных определять цели деятельности, принимать активное участие в подготовке и принятии необходимых управленческих решений, непосредственно нести ответственность за их качество.

Сложный процесс обновления, переход к особому стилю управления и формированию его возможностей как явлению динамичному в своем развитии и саморазвитии и целостному в многомерности своих проявлений требует устранения деструктивного наследия прошлого и одновременного усвоения общемировых стандартов демократии [4, с. 23].

Проанализировав научную разработанность проблемы стилей управления в различных научных источниках, где традиционно относят демократический стиль к «одномерным» стилям управления, не можем согласиться с утверждением, что стиль определяется каким-либо одним признаком. Не охватывает также глубины возможностей демократического стиля идея его «двухмерности», ориентирующая, с одной стороны, на создание в коллективе благоприятного морально-психологического климата, налаживание человеческих отношений, а с другой – на надлежащие организационные и технические условия, в которых подчиненный полностью сможет раскрыть свои способности. Практика показывает, что эффективность управления обеспечивается и рядом других обстоятельств, осуществляющих оптимизацию управления образовательной организацией [8, с. 91–93].

Примером являются «многомерные» стили управления как набор взаимодействующих и независимых стилей.

По нашему мнению, достижение эффективности процесса управления напрямую зависит от принятия потенциала многомерности стиля и понимания вариативности в его использовании. Благодаря этому становится возможной сбалансированность и опти-



мальность взаимодействия управляющего и управляемого.

Многомерность демократического стиля как особого вида управленческой деятельности создает возможность использования открытого и коллегиального стиля работы команды. Этот стиль необходим в динамичных и быстро меняющихся ситуациях.

Возможности использования вариантов форм и методов демократического стиля управления образованием усматриваются, прежде всего, в наличии активной позиции субъекта: а) социальная активность должностных лиц и соответствующих структур связана с применением властных полномочий или опорой на них; б) такая активность четко и достаточно полно нормативно регламентирована и существует в установленных формах и процедурах, в) целью этой активности является формирование и реализация управляющих воздействий [2, с. 65].

Организации, в которых доминирует такой стиль управления, характеризуются высокой степенью децентрализации полномочий, активным участием профессорско-преподавательского состава в принятии решений, созданием условий, при которых выполнение служебных обязанностей оказывается привлекательным, а вознаграждением является чувство причастности к достижению успеха организации. Тогда и в стиле руководителя преобладают такие механизмы влияния, которые апеллируют к потребностям более высокого уровня: в принадлежности, в высокой цели, автономии и самовыражении. Руководителю нет необходимости в навязывании своей воли, подчиненные имеют достаточно свободы в выполнении задач [9, с. 26].

Среди разновидностей и форм демократического управления консультативный и партисипативный выделены нами как в наибольшей степени иллюстрирующие возможности в настоящем и намечающие перспективы для качественного управления образованием.

Консультативный стиль предполагает в значительной степени доверие руководителя к сотрудникам, необходимость консультиро-

вания с ними, стремление использовать лучшие предложения, которые ими предлагаются. В качестве стимулов сотрудники поощряются, а наказания возможны в чрезвычайных случаях. При этом подчиненных в целом устраивает стиль управления, даже если они не принимают непосредственного участия в принятии решений.

Что касается партисипативного стиля управления, то среди различных форм демократии исследователи отмечают высшей так называемую «партисипативную демократию», когда общество активно участвует в процессе принятия и реализации управленческих решений [7, с. 206; 11, с. 108].

Партисипативная демократия получила название «демократии участия» и определяется в контексте исследуемой проблемы как отношения руководителя и подчиненного, полное доверие к подчиненным во всех вопросах, использование конструктивных предложений, широкий обмен информацией, привлечение к постановке целей и к контролю за их исполнением.

Кроме выделенных В. И. Бочкаревым преимуществ этой формы демократии, таких как открытость, позволяющая убедиться в порядочности и честности руководителя; привлечение интеллектуалов, высокообразованных членов коллектива и внешних экспертов, ученых, оптимизирующее процесс решения имеющихся проблем; осознание своей причастности к делам и проблемам организации, усиливающее моральную ответственность за непопулярные решения [3, с. 5], на первое место все же стоит вынести субъективные характеристики.

Опираясь на характеристики демократии участия [11, с. 106], выделяют следующие субъективные характеристики, необходимые руководителю: обязательность высокого уровня профессиональной подготовки, знаний и опыта; открытость к диалогу; доверие к подчиненным; отказ от личных привилегий; готовность делегировать полномочия; предоставление возможности самостоятельно исполнять текущие задачи; контролировать ход исполнения через официальные инстанции;



контролировать результаты; обосновывать перед сотрудниками факты единоличного принятия решений. При таком стиле управления отношения между руководителем и подчиненными являются партнерскими.

Руководитель исполняет управленческие функции: планирование, организация, координация, принятие решений, оценка и контроль. Лица, управляющие учебными заведениями (ректор, проректор, директор школы, заместители директора, директора школ), должны быть подготовленными менеджерами и уметь успешно работать с человеческими ресурсами (преподаватели, студенты), финансовыми, материальными и дидактическими ресурсами, что отражается на результатах учреждения, подготовке студента и развитии его личности и на всем учебно-воспитательном процессе.

Поэтому важной составляющей в стиле управления руководителя является внимание к работе с кадрами. Сегодня наряду с практикой формирования коллектива из контингента субъектов, неизменно находящихся в подчинении руководителя, существует индивидуальные способы и кадровые стратегии, которыми пользуются руководители. С более узким толкованием подбора персонала, прежде всего, связывают изучение соответствия кандидатов и выбор среди них сотрудников для назначения на ту или иную должность [3, с. 16; 5, с. 12, 271].

Не вызывает сомнения, что различие качеств руководителя и подчиненных влияет на эффективность совместной деятельности. Тут уместно говорить о совместимости, подобии и дополняемости субъектов управленческого процесса. Руководитель, подбирая персонал, должен учитывать не только интересы самой управленческой деятельности, но и собственные задачи организации взаимодействия как по горизонтали, так и по вертикали: определяется направленность подбора – для решения внешней или собственной проблемы; где подбирается персонал (команда) – внутри структуры или привлекаются специалисты извне; кто осуществляет отбор – сам руководитель или доверенное лицо; подбираются

исключительно исполнители или генераторы новой деятельности и т. п.

При возрастании роли подчиненных возрастают и требования к стилю руководителя, который должен быть ориентирован на управление в менеджменте: желание брать на себя ответственность; выраженная потребность в самостоятельности; готовность и способность отвечать за свои действия; тяга к творчеству и личностному росту; интерес к работе; ориентация на перспективные жизненные и организационные цели; высокая значимость мнения коллег; высокий уровень самоконтроля; наличие контролирующих прав, желание и умение их использовать.

Осознание возможностей, которые предоставляет демократический стиль управления, позволит сформировать стиль руководства, при котором снизится степень отчуждения подчиненных от результатов своего труда, в процессе предоставления образовательных услуг органично будут сочетаться личные цели (самореализация) с целями и задачами конкретного учреждения, так и образовательной деятельности в целом.

Глубина, масштабность и эффективность процесса реформирования сферы образования требуют сегодня развития руководителем собственных менеджерских способностей и обновления стиля управления. Современный руководитель в своей практике должен стремиться совместить различные элементы и возможности стиля управления в пользу принципа демократии участия. Дальнейшее поле исследований по проблеме связано с иными составляющими деятельности руководителя, вытекающими из программных требований: привлечения работодателей к участию в различных формах государственно-частного партнерства по управлению деятельностью образовательных организаций среднего профессионального образования и высшего образования; из необходимости расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан и др. [6; 14].

АННОТАЦИЯ

Даны характеристики демократического стиля управления с целью использования его



возможностей в условиях реформирования и с учетом традиций и новаций в практике управления образованием. Выделены основные черты стиля руководства и качеств руководителей и подчиненных для повышения качества образования. Отмечено решающее значение субъективного фактора как основы развития образовательного учреждения современного типа

Ключевые слова: управление образованием, управленческая деятельность, стиль управления, руководитель, демократия участия.

SUMMARY

Characteristics of democratic management style with the aim to use its opportunities in the conditions of reforming and taking into account traditions and innovations in the practice of education management are suggested. The main features of the management style and the qualities of managers and subordinates for improving the education quality are singled out. The decisive importance of the subjective factor as the basis for the development of an educational institution of a modern type is noted.

Key words: education management, management activities, the democratic style of management, leader, participatory democracy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Реформа, модернизация или стратегия развития образования – что сейчас важнее? [Электронный ресурс]. – URL: ukros.ru/wp-content/uploads/2018/01/Аванесов.doc (дата обращения: 05.02.2018).
2. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления: учебник. – 4-е изд., стер. – М.: Омега-Л, 2014. – 525 с.
3. Бочкарев В. И. Концепция государственно-общественного управления общим образованием (проект) [Электронный ресурс]. – URL: uosayansk.moy.su/GRS/k_o_n_c_e_r_c_i_j_a.doc (дата обращения: 05.02.2018).
4. Государственная программа развития образования в Республике Крым на 2016–2025 годы от 16 мая 2016 года № 204 [Электронный ресурс]. – URL: http://rk.gov.ru/rus/file/pub/pub_362365.pdf (дата обращения: 05.02.2018).
5. Инновации в современной системе образования: подходы и решения: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 494 с.
6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-п) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70736882/#ixzz56iG97mTN (дата обращения: 05.02.2018).
7. Криворотова Г. А. Перспективы развития партисипативных отношений в политическом управлении современной России // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2011. – С. 202–210.
8. Морозов А. В. Особенности управления высшим учебным заведением в современных условиях // Управление образованием: теория и практика. – 2016. – № 2 (22). – С. 90–106.
9. Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности: монография / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова, В. С. Каташинских, А. К. Клюев [и др.] / под ред. Г. Е. Зборовского. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. – 336 с.
10. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.минобрнауки.рф/документы/2974/ (дата обращения: 04.02.2018).
11. Попович Н. Г. Гражданское общество среди приоритетов государственного управления: дискурсивный подход // Вестник Академии права и управления. – 2013. – № 32. – С. 105–109.
12. Проект «Современная цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. – URL: https://Минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда (дата обращения: 05.02.2018).
13. Реформа высшего образования: отечественный и зарубежный опыт [Электронный ресурс] // Бюллетень о сфере образования. – июнь 2017. – № 12. – С. 7. – URL: http://ac.gov.ru/files/publication/a/13584.pdf (дата обращения: 06.02.2018).



14. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы от 23 мая 2015 г. № 497 [Электронный ресурс]. – URL: https://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (дата обращения: 06.02.2018).



Э.Э. Бахича

УДК 373.24

ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

Тенденции к интеграции мирового общества, мирного сосуществования и сотрудничества определяют жизнь государств, народов и каждого человека. Поликультурность пространства жизнедеятельности человека становится неотъемлемой и характерной чертой современного общества, которая обусловлена развитием демократических процессов, движением к утверждению и защите прав и свобод каждого человека, она приобретает значение ценностного ориентира во всех сферах деятельности человека.

В Республике Крым идея поликультурности отражена в Законе РФ «Об образовании», Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего, высшего и профессионального образования и, в частности, парциальной образовательной про-

грамме дошкольного образования по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский веночек».

Проблема привлечения детей к национальным и общечеловеческим ценностям, воспитания культуры межнациональных отношений подрастающего поколения, поддержки и защиты личности в ее этическом становлении и самовыражении продолжает сохранять актуальность в условиях современности. В трудах Я. Коменского, И. Песталоцци, Ж. Руссо, К. Ушинского, Л. Толстого, П. Каптерева, В. Водовозова, П. Блонского, С. Шацкого, В. Сухомлинского и многих других выдающихся педагогов отмечается необходимость развития национальной школы, воспитания и обучения детей на традициях родной и мировой культуры.

Современные исследования ученых, посвященные поискам форм и методов обучения межкультурному диалогу и взаимодействию людей разных национальностей, основываются на философских теориях диалогизма (М. Бубер), коммуникации (А. Бодалев), этнической идентичности (Т. Стефаненко, С. Цаллагова). Необходимость изменений в содержании и педагогических технологиях образования в условиях поликультурного пространства обосновывается в исследованиях А. Давыдовой, В. Ершова, С. Зарипова, А. Ковальчук, Л. Гончаренко, Л. Волик и др.

В современном российском обществе, наряду с проблемами политического, экономического характера, проблема толерантного сосуществования, взаимопомощи и сотрудничества народов и национальностей с разными культурными историческими корнями и традициями остается достаточно острой. Отчетливо она проявляется в Крыму, где в силу исторических обстоятельств большинство населения, постоянно проживающего на этой территории, принадлежит к различным этническим группам и национальным культурам.

Этнокультурная ситуация, которая сложилась в Крыму, требует разработки и внедрения теории образования, в которой поликультурное, интернациональное воспитание детей



является неотъемлемой составляющей целостного процесса становления личности. Детство является одним из важнейших этапов в общем процессе становления и развития каждого человека как личности. Основные нравственные ценности, культурные нормы человеческих отношений эффективно усваиваются в дошкольном возрасте. Ученые и педагоги-практики поднимают вопрос о языке обучения, о различиях в стилях обучения детей разного этнического происхождения, о роли педагога и его отношении к представителям национальных меньшинств.

В результате сложилась концепция поликультурного образования, сторонники которой исходят из того, что этническое разнообразие обогащает нацию и увеличивает возможности решения гражданами личных и общественных проблем; что люди, которые не знают других культур, не способны познать собственную. Основные задачи поликультурного образования направлены на освоение детьми собственной этнической культуры и подготовку их к жизни в поликультурной среде [7].

В современных научно-педагогических источниках термин «поликультурное» указывает на существование в обществе различных культур, связанных с исторически сложившимися формами общности – различными этническими группами и национальными меньшинствами [6].

Важно, что идеи плюрализма в культуре и обществе, принципы диалога культур и мультикультурализма, утверждение гуманистических ценностей, можно реализовывать в любой модели образования. Главное, на что обращают внимание и подчеркивают исследователи, чтобы она отвечала социокультурной ситуации определенного территориального объединения или региона. (Ю. Бочарова [3]).

В контексте нашего исследования такая среда связана с историей и с культурой людей, населяющих Крым. Результаты исследований отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют о том, что культурная среда Крыма складывалась и развивалась под влия-

нием многих исторических, экономических, социальных факторов. Это место встречи и взаимодействия, сотрудничества основных культур древнего мира и средневековья. По определению историков, культурологов, этнографов и археологов, Крым является «перекрестком культур и народов», что отводит ему особую роль в мировой истории и влечет его своеобразие.

Реалии социальной среды Крыма объективно состоят из взаимодействия, сотрудничества и пересечения интересов людей, принадлежащих ко многим культурам, которые отличаются друг от друга. Поликультурность является отличительной и характерной чертой социального пространства Крыма, особым качеством, под влиянием и в рамках которого его субъекты реализуют и утверждают себя как личности.

Эти различия проявляются в народных традициях организации повседневной жизни, социальных отношениях, языке, моральных ценностях, способах поведения, религии и пр. С этой точки зрения социальную среду Крыма правомерно рассматривать как особую реальность, существующую на основе взаимодействия многих различных по своему содержанию, но равноценных по значимости и равноправных по социальному статусу этнических культур (украинской, русской, крымскотатарской, армянской, греческой, еврейской и др.).

Представители этих культур составляют контингент образовательных учреждений Крыма, в том числе и дошкольных. Их традиции отражаются в поведении, языке, общении, отношении к окружающей среде и образуют реальный фон, на котором происходит обучение и воспитание ребенка.

По данным, приведенным В. Ершовым, по своим целям поликультурное образование предполагает:

- социокультурную идентификацию детей для понимания поликультурной среды и вхождения в нее;
- овладение основными понятиями, определяющими многообразие мира;
- воспитание эмоционально-положительного отношения к разным культурам;



– формирование умений, составляющих толерантное поведение [5, с. 23].

При определении содержания поликультурного образования надо учитывать социокультурное окружение детей (этнический и конфессиональный состав, установки и убеждения, индивидуальные интересы семьи к проблемам поликультурного общества в целом или отдельных социальных групп); этнические и социально-экономические особенности Крымского региона (причины компактного проживания этносов, совместные формы хозяйственной и социальной деятельности); социокультурную ситуацию в Крыму (процессы сближения этнических и конфессиональных групп, развитие конфликтов и их причин, культурную экспансию и формирования национализма и т.п.) [5, с. 25].

По мнению И. Мнацаканян и Н. Иванова, значение локальных поликультурных цивилизаций и поликультурного образования как транслятора духовных ценностей заключается в том, что они производят социальные системы и нормы совместной жизнедеятельности различных этносов на ограниченной территории [8].

Поликультурная цивилизация и поликультурное образование создают уникальную модель решения социально-экономических проблем на основе культуры мира, кооперации и дружбы. При этом принципы этой модели являются инвариантными для всех локальных поликультурных цивилизаций, которые могут быть перенесены на все человечество. Подчеркнем, что именно в локальных поликультурных цивилизациях с опорой на поликультурное образование разрабатываются и усваиваются правила гуманистического диалога культур, формируется практика и создается теория межкультурного взаимодействия на основании различных этнических (локальных) культур.

Аналогичную точку зрения высказывает Г. Палаткина, которая отмечает, что в этнопедагогическом аспекте поликультурное образование предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных этносов и предусматривает адаптацию детей к различ-

ным ценностям в ситуации множества различных культур; взаимодействия между людьми с разными культурными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ от культурно-образовательной монополии одних наций и народов по отношению к другим [9, с. 41–42].

Следует отметить, что идеи поликультурного образования широко представлены в современных научно-педагогических исследованиях, но сосредоточены преимущественно на проблемах среднего общего и высшего образования. В теории и практике дошкольного воспитания они отражены не в полной мере. Это подтверждается результатами анализа содержания основных образовательных программ дошкольного образования, в которых недостаточно раскрыты задачи этнокультурного и поликультурного воспитания. Как следствие, они не предусмотрены и в смысле готовности воспитателей к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды дошкольного образовательного учреждения.

Вместе с тем объективная ситуация поликультурных регионов России, в частности в Крыму, требует определения этих целей и содержания образования для осознания воспитателями. Психологи подчеркивают, что социализация ребенка начинается с формирования ее идентичности в определенной этнокультурной среде. Сензитивным возрастом в этом процессе является дошкольный. По данным Р. Бернса [1], Л. Божовича [2], Л. С. Выготского [4] и др., именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать и строить собственное «Я», основываясь на культурных традициях семьи и ее ближайшего окружения.

Традиции крымских семей, принадлежащих к определенной этнокультуре, способствуют формированию у детей самосознания с ярко выраженной этнической принадлежностью. Как следствие этого, в каждую группу дошкольного учреждения приходят дети с различными ценностными ориентациями, нормами поведения и общения, усвоенными в пределах культурных традиций семьи.



Сегодня в Республике Крым функционирует более 597 дошкольных образовательных учреждений, которые посещают дети разных национальностей. Открыты группы с национальным языком обучения, проводятся занятия и воспитательные мероприятия с национальной тематикой, создана и внедряется региональная парциальная образовательная программа по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский веночек».

В условиях реализации регионального компонента дошкольного образования воспитатели, опираясь на имеющиеся знания, должны планировать, методично организовывать и осуществлять воспитательный процесс с учетом поликультурного и полиэтничного состава детских групп и их возрастных особенностей. Им необходимо подбирать формы, методы и приемы воспитания и обучения дошкольников, адекватные требованиям поликультурного воспитания. В частности, воспитатели Крыма должны решать следующие задачи:

- определять формы и методы приобщения дошкольников к народной культуре;
- закреплять знания в области поликультурного образования, их практического применения в воспитательной работе с детьми;
- владеть навыками толерантного взаимодействия с детьми, их родителями и коллегами в поликультурной среде дошкольного образовательного учреждения.

При подготовке образовательной деятельности дошкольников перед воспитателями ставятся следующие задачи:

- развить интерес и обогатить представление у дошкольников о народных традициях, культуре народов Крыма;
- сформировать толерантное отношение у дошкольников в процессе взаимодействия;
- привлечь детей к разнообразным видам деятельности, которые имеют поликультурное содержание (специально организованное общение, познавательная, музыкальная, театрализованная, двигательная активность, изобразительная, декоративно-прикладная деятельность);

– интегрировать различные виды искусств (музыка, хореография, устное народное творчество, драматизация) с учетом различных жанров и фольклора народов Крыма;

– рассматривать с детьми иллюстрации книг, предметов окружающей обстановки с целью уточнения и формирования у детей правильных представлений о культуре народов Крыма;

– осуществлять воспитательную работу в соответствии с принципами этнопедагогики.

Для того чтобы поликультурное воспитание способствовало духовному и нравственному становлению дошкольника, необходимо постоянное обращение воспитателей к культуре, фольклору, традициям и обрядам народов Крыма. Целесообразно использовать во время занятий сказки, пословицы, поговорки как моральный регулятор поведения; загадки – как средство умственного воспитания; танцы, песни – как фактор развития эстетических чувств; национальные игры – как средство развития физических качеств.

Таким образом, в контексте проблемы поликультурного образования одним из важных вопросов является готовность педагогов осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в образовательных учреждениях с многонациональным составом детей. Понимание педагогом природы этнокультурных различий, их содержания и роли в социализации и личностном развитии ребенка, умение видеть эти различия и учитывать их в работе с детьми, становится одним из важнейших требований относительно целей, содержания и способов осуществления профессиональной деятельности воспитателя детского дошкольного учреждения в поликультурной среде Крыма в условиях реализации ФГОС ДО.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы поликультурного образования детей дошкольного возраста в контексте исследования связанного с культурой людей, населяющих Крым. Раскрывается сущность понятия «поликультурное образование», формы и средства поликультурного воспитания дошкольников.



Ключевые слова: поликультурность, поликультурное образование, поликультурное воспитание детей дошкольного возраста, формы работы с дошкольниками в процессе поликультурного воспитания.

SUMMARY

The article deals with the problems of multicultural education of preschool children in the context of research related to the culture of people in the Crimea. The essence of the concept of "multicultural education", forms and means of multicultural education of preschool children are revealed.

Key words: multiculturalism, multicultural education, multicultural education of preschool children, forms of work with preschool children in the process of multicultural education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Я-концепция и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 446 с.
3. Бочарова Ю. Ю. Межкультурное образование в детском возрасте. Актуальные проблемы современности (по материалам отеч. и зарубеж. исследований). Образовательный портал Ханты-Мансийского автономного округа. – Ханты-Мансийск, 2002 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.eduhmao.ru/portal/dt?last=false&provider=HMAOForPrintChannel&type=article&dbid=ARTICLE_49635<http://www.eduhmao.ru/portal/dt?last=false&> (дата обращения: 25.12.2017).
4. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
5. Ершов В. В. Социокультурная идентичность как условие поликультурного образования // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 2. – С. 22–27.
6. Коган Л. Н. Культурная деятельность. – М.: Мысль, 1981. – 234 с.
7. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность в ситуации социальной нестабильности // Этническая психология и общество. – М.: Старый Сад, 1997. – С. 97–104.

8. Мнацаканян И. Проблемы высшего образования в европейском образовательном пространстве / И. Мнацаканян, Н. Иванова // Педагогический вестник – 2001. – № 3–4 [Электронный ресурс]. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichology/12_2/.

9. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41–47.



Н. Н. Погребняк

УДК: 1149

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ЕВРОПЫ

На протяжении последних лет особую актуальность приобретает вопрос об активизации научно-исследовательской деятельности студентов российских вузов. Достижение этой цели связано с решением широкого комплекса социально-экономических задач, особое место среди которых занимает формирование у молодежи не только знаний, умений и научно-исследовательских качеств и компетенций, но и активной жизненной позиции, мотивов реализации собственного потенциала, саморазвития и самосовершенствования в течение жизни.

Определенный интерес для отечественных исследований представляет опыт университетов Европы, которые аккумулируют все большее количество молодых исследователей. В этих странах существует методоло-



гический и технологический потенциал, разработаны способы, формы и методы организации научно-исследовательской деятельности студентов.

Изучение этого опыта будет способствовать развитию теории и практики организации научно-исследовательской деятельности у молодого поколения России, поможет избежать некритического заимствования методического инструментария из практики организации научно-исследовательской деятельности студентов в этих странах и адаптировать некоторые элементы опыта данных стран к условиям российской практики.

Цель статьи – проанализировать развитие научно-исследовательской деятельности студентов в европейских университетах.

Значительное влияние на формирование научно-исследовательской деятельности оказали процессы интеграции и интернационализации образования в странах западноевропейского региона, которые с формированием международных европейских организаций, принятием ряда соглашений в рамках экономического и культурного сотрудничества выдвинули идею формирования речевой стратегии на европейском континенте.

Многие отечественные и зарубежные ученые обращались в своих трудах к проблеме научно-исследовательской деятельности студентов, выявлению критериев творческого поведения, творческой одаренности, параметров умственных способностей, признаков научной деятельности (Р. Элберг, Ю. Ломпшер, Д. Богоявленская, Б. и П. Холлеран, Р. Гуллаш, Дж. Гилмор, А. Лук, К. Кокс, Б. Косов, Р. С. Мэнсфилд, Д. МакКиннон, Э. Роу, Ф. Баррон, Д. Перксенс, Х. Цукерман, Э. Мейман, Т. Буссе, Дж. Холтон), определяя новый тип личности, соответствующий организации научно-исследовательской деятельности. Именно эти качества, основанные на проявлении инициативы, собственной мысли и независимости суждения, формируют самостоятельную, творческую личность и в условиях формирования новой образовательной парадигмы становятся в зарубежной высшей школе показателями реального осуществления кон-

цепции научно-исследовательской деятельности.

На сегодняшний день научные исследования составляют жизненно важный элемент высшего образования, они позволяют вовлечь в научно-исследовательскую деятельность студентов. Поскольку научно-исследовательская работа еще и активный метод обучения, она должна вестись в высших учебных заведениях, так как знакомство с процессом серьезной научно-исследовательской работы имеет огромное значение для будущих специалистов любого уровня.

К примеру, децентрализация образования в Великобритании позволила студентам начать собственные научно-экспериментальные исследовательские программы. В результате анализа документов Министерства образования и труда Англии, целевых научных исследований английских ученых в области педагогического образования, а также материалов международных организаций (ЮНЕСКО, Организации международного сотрудничества и развития) удалось установить, что в 70-х годах XX в. в Англии уже был накоплен определенный положительный опыт в области повышения научного потенциала студентов. Однако в масштабах страны действия в этой области были слабо скоординированными [6, с. 152].

В университетах Англии проводятся теоретические философско-дидактические, психолого-дидактические и лингводидактические исследования, а научно-исследовательская работа более практического характера осуществляется, например, при Министерстве образования и науки Англии, а также многочисленными местными центрами на базе высших учебных заведений.

Примером научно-исследовательского потенциала Англии является крупнейший научно-исследовательский центр Кембриджа – *Тринити Колледж*, в котором сегодня работают более 160 научных исследователей и который славится своими научными достижениями мирового уровня в естественных и гуманитарных областях образования. Только за последние пять лет серьезно возросло фи-



нансирование научно-исследовательской деятельности студентов, при этом количество полученных патентов на изобретения увеличилось почти в семь раз. Ежегодно растет количество научно-производственных компаний, создаются инновационные альянсы, которые работают в тесном партнерстве с известными мировыми компаниями, такими как Intel, HP, IBM и многими другими [6, с. 78].

Тринити Колледж участвует в основных европейских научно-исследовательских программах и, согласно рейтингам, является не только крупнейшим исследовательским институтом, но и ежегодно публикует более 2 тысяч научных работ. Медали Фиелдса – эквивалента Нобелевской премии, которая присуждается раз в четыре года, – удостоивались четыре члена этого колледжа [7].

В 1980-е годы в стране работало уже более 80 таких научно-исследовательских групп. Результатом их теоретико-практических научных исследований стали определенные модели формирования научно-исследовательской программы. Так, в научно-исследовательской программе, разработанной в Йорке, акцент был сделан на определении задач, которые должен выполнять студент-исследователь, работая над научным проектом. Например, Оксфордская учебно-исследовательская программа включала четкие требования по формированию научно-исследовательских умений студентов и ожидаемых экспериментальных результатов исследования, научно-исследовательская программа состояла из нескольких тем.

Таким образом, усиление роли и значимости научного потенциала высших учебных заведений в Британской империи обусловило количественный и качественный рост в стране научных исследований.

Университеты Франции не находятся на вершине образовательной пирамиды. Современные научные исследования показывают, что во Франции около 90% всех студентов получают знания в университетах, хотя лидирующие позиции здесь занимают большие школы (*grand l'ecole*). Они предоставляют высокий уровень образования, к вступительным

экзаменам в эти учебные заведения допускают только тех, кто успешно завершил первый образовательный курс в университете.

Во Франции, в связи с реорганизацией университетов, вместо факультетов созданы научно-исследовательские объединения, которым предоставляется право определять программы и методики учебных курсов и управлять научно-исследовательской работой. Несмотря на то, что в каждом университете преподается большое количество учебных дисциплин, постепенно возникла необходимость координации научно-исследовательских объединений для решения комплексных научных задач и осуществления комплексной (междисциплинарной) подготовки студентов [2].

Большую научно-исследовательскую работу студентам предлагает *Парижский Университет Сорбонна (Universite de Paris)* Это самое старое и знаменитое государственное высшее учебное заведение Франции, его история начинается с 1253 года, когда церковные колледжи, находившиеся на левом берегу Сены, были объединены в Парижский университет. Примерно 40 лет спустя по инициативе духовного настоятеля монарха Людовика IX Робера де Сорбонна при вузе был создан богословский факультет университета, который стал именоваться Сорбонной. Начиная с XVII столетия именем факультета, который быстро получил признание философской европейской мысли, стали называть и весь Парижский университет.

В XVII веке кардинал Ришелье обновил и расширил Сорбонну, однако в 1791 году, после Французской революции, она была закрыта и лишь в 1821 году Парижский университет Сорбонна (*Universite de Paris*) возобновил свою работу. Сегодня учебная инфраструктура университета обладает многочисленными аудиториями-амфитеатрами, конференц-залами, научными школами и двумя творческими экспериментальными лабораториями. В разные годы существования вуза тут проводилась научно-исследовательская деятельность под руководством таких выдающихся ученых, как Ж. Гей-Люссак, Л. Пастер, А. Лавуазье, Пьер и Мария Кюри. К середине



XIX столетия Сорбонна превратилась в центр не только светского образования, но и научной мысли.

Сегодня Парижский университет Сорбонна разделен на части, которые получили статус автономных высших учебных заведений. Прямыми наследниками Сорбонны стали Париж-I (Университет Пантеон Сорбонна), Париж-III (Университет Новая Сорбонна), Париж-IV (Университет Париж Сорбонна) и Париж V (Университет имени Рене Декарта).

Все тринадцать университетов Сорбонны четко следуют научным разработкам и проектам, студенты много времени проводят в научно-экспериментальных лабораториях, обсуждают творческие проекты. Лекций в Сорбонне проводится очень мало, большую часть времени студенты занимаются самостоятельно.

Таким образом, Парижский Университет Сорбонна является не только одним из самых престижных вузов Франции, но и крупным научно-исследовательским центром, где студенты проходят большую научную практику по различным отраслям науки.

Университет *Пикардии (University of Picardie)* – это государственное высшее учебное заведение Франции, относящееся к академии города Амьен. Основан был в 1970 году на базе четырех учебных заведений: национальная медицинская и фармацевтическая школа, юридическая школа, филологическая школа и университетский научный колледж.

Университет Пикардии считается одним из крупнейших высших учебных заведений Франции и в то же время является наиболее востребованным вузом у студентов благодаря своей надежной репутации, уровню образования, научным исследованиям и неограниченному вкладу в мировую науку. Сегодня университет сотрудничает со многими учебными заведениями и ведущими предприятиями по всему миру, а своим выпускникам предоставляет прекрасные научные профессиональные перспективы.

В состав университета Пикардии входят 11 факультетов, 8 научно-исследовательских институтов и 2 докторские школы. Студенты проводят научные исследования по следую-

щим направлениям: история и география, философия и гуманитарные науки, филология, политология и юриспруденция, педагогика и психология.

В своем научном арсенале университет Пикардии имеет научно-исследовательские институты, в частности, Высший институт науки и техники Сен-Кантена, Университетский институт технологии города Уаза, Университетский институт технологии города Эны, Университетский институт технологии города Амьен и Университетский институт по подготовке профессоров.

Студентам, желающим посвятить себя науке и научно-исследовательской деятельности, предоставлены две университетские научные школы по подготовке докторов наук: докторантура в области точных наук и гуманитарно-социологическая докторантура, сверхсовременные научные лаборатории, прекрасные учебные аудитории. Университет Пикардии можно смело назвать одним из наиболее перспективных и быстро развивающихся высших учебных заведений Франции. 1,2 млн. евро от годового бюджета отводится на научные исследования [3, с. 18–19].

Университет науки и технологий *Лилль-1 (Universite Lille)* – это государственное высшее учебное заведение, расположенное в городе Вильнев-д’Аси. Университет был основан в 1854 году, в Лилле и специализировался исключительно на науке и технологиях. Ежегодно в университете Лилль-1 проходят обучение свыше 20 000 студентов дневной формы и примерно 14 500 студентов по программам повышения квалификации, а также около 140 молодых исследователей, работающих в 43 научных творческих лабораториях.

Университет Лилля (Lille University) состоит из 8 факультетов, которые отвечают за профессиональную подготовку студентов и научно-исследовательскую деятельность. В их распоряжении находится несколько исследовательских лабораторий. Свои научные исследования студенты проводят по следующим направлениям: педагогика, психология, социология, компьютерная электроника, науки о Земле, биология, география и планирование).



В связи с ростом научной деятельности в конце 1990-х была построена центральная лаборатория Института электроники, микроэлектроники и нанотехнологий, а в начале 2000-х – здание Лаборатории научных исследований. Большинство научных проектов этой лаборатории поддерживаются и финансируются Французским национальным центром научных исследований и Национальным институтом исследований в сфере компьютерных технологий [5, с. 11].

Университет Пуатье является старейшим университетом во Франции и одним из крупнейших в стране. Был основан в 1431 году и укрепился за счет добавления новых колледжей (литературы и науки) в XIX веке. Сегодня университет Пуатье состоит из 7 факультетов: права и социальных наук, литературы и языков, гуманитарных наук и искусств и др. Имеет 48 научно-исследовательских лабораторий, а также 8 докторских школ (1000 докторантов), в которых ежегодно защищаются 180 кандидатских диссертаций, а также 5 научных институтов. Среди них научно-педагогический колледж, основанный в 1431 году, имеет отличную репутацию в основном за счет известных исследователей, таких как Рабле, Дю Белле, Ронсар, Бэкон, Декарт [4].

Студенты из различных научно-исследовательских центров университета Пуатье работают на международном уровне за счет прямого сотрудничества с зарубежными коллегами или партнерами в различных международных научных программах. Поэтому целью международных связей университета является разработка научных международных проектов. В частности, управление международных связей осуществляет стратегический мониторинг различных программ финансирования, запущенных Европейской комиссией, а также различными посольствами и другими организациями.

Таким образом, университеты Франции занимаются научными разработками и проектами, студенты осуществляют исследования во многих областях знаний. Большинство научных проектов и творческих лабораторий

поддерживаются и финансируются Французским национальным центром научных исследований и Национальным институтом исследований в сфере компьютерных технологий.

Интересен опыт Венгрии в вопросах интеграции высшего образования. Вот уже около двух десятилетий в этой стране действует программа по организации научных исследований студентов – Венгерская организация студенческих исследований. Программа действует под патронатом Президента Венгрии, ученых венгерских университетов, научно-исследовательских центров, членов Венгерской академии образования и Академии наук. Благодаря этому проекту в Венгрии, Словакии, Словении, Чехии, Румынии, Сербии создано около двухсот научно-исследовательских обществ.

В конце XX столетия была создана Ассоциация студентов-исследователей, которая за последние десятилетия представила более семидесяти научно-исследовательских проектов и разработок. С учеными различных областей молодые исследователи проводят обязательные презентации, рассматривают современные проблемы общества.

С целью заимствования международного опыта в программе задействованы научно-исследовательские сообщества Румынии, Словакии, Сербии, а также ученые из Австралии, Австрии, Канады, Италии и США. За последние годы молодые исследователи имели возможность выехать в лагерь Ирландского центра для талантливой молодежи, а также в г. Дублин.

Известный ученый, доктор Г. Женой считает, что «самое большее, что мы можем предложить студентам, – это их самих. Многим из них научные лагеря, олимпиады и конференции дают шанс обрести не только себя, но и настоящих друзей-единомышленников» [1, с. 132–133].

Таким образом, учебными планами педагогических учебных заведений Англии, Франции, Венгрии предусмотрено выполнение студентами определенного количества научно-исследовательских работ за весь период обучения. Анализ подобных программ позво-



лил определить общие характеристики содержания научно-исследовательской деятельности студентов на протяжении всего периода обучения в вузе:

– в зарубежных университетах раннее привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности способствует формированию устойчивого интереса к будущей профессии, накоплению тезауруса профессиональных понятий, а опыт в вопросах научного сотрудничества может помочь им в дальнейшем установлении контактов с известными учеными как в своей стране, так и за рубежом;

– все ярче проявляется тенденция к сотрудничеству в области образования, науки и культуры, формированию единого образовательного пространства, обладающего достаточной однородностью, необходимой для решения проблемы мобильности и повсеместного повышения качества высшего образования;

– в условиях увлечения информационного потока и изменений в социально-экономической сфере необходима существенная корректировка приоритетов в общеобразовательных системах.

Современные тенденции организации научной деятельности студентов в России и за рубежом имеют ряд сходных черт. В обоих случаях научная деятельность студентов представляет собой актуальную, комплексную проблему планирования и организации образовательного процесса.

АННОТАЦИЯ

В данной статье автор рассматривает научно-исследовательскую деятельность студентов в высших учебных заведениях Европы, в частности, систему высшего образования Англии, принципы организации обучения и научных исследований Франции, Венгрии. Дана характеристика современным тенденциям организации научной деятельности в европейских университетах и процессам интеграции и интернационализации образования в странах Европы в целом.

Ключевые слова: Европейский университет, система высшего образования, научно-исследовательская деятельность, процессы интеграции и интернационализации.

SUMMARY

The article examines the research activities of students in higher education institutions in Europe, in particular, the system of higher education in England, the principles of the organization of training and scientific research in France and Hungary. The characteristic of modern tendencies of the organization of scientific activity in European Universities and the processes of integration and internationalization of education in the countries of Europe as a whole is given.

Key words: European University, the system of higher education, scientific-research activity, integration and international process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Csermely P. Research training between 14–18 in Hungary. *Biochemist Education* / P. Csermely, G. Halasx, G. Jenei, J. Mathe, L. Miklo, D. Solymari, A. Szekeres, G. Tamas. – 2000. – 136 p.

2. Gressey D. British science needs integrity overhaul // *Nature* (May, 2012) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nature.com/news/british-science-needs-integrity-overhaul-1.9803> (дата обращения: 15.12.2017).

3. Houzel G. Les engagements benevoles des etudiants – Perspectives pour de nouvelles formes de participation civique: Rapport aux ministres charges de l'Education Nationale et des Affaires sociales. – Paris, 2002. – 78 p.

4. Higher education statistics agency. Experts in UK higher education data and analysis [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.he.ac.uk/g> (дата обращения: 15.12.2017).

5. Laurillard D. Rethinking University Teaching. A Framework for the Effective Use of Technology. – London: Rourledge, 1998. – 240 p.

6. L'etat de l'enseignement superior et de la recherche en France / Ministere de l' Enseignement superior et de la Recherche. – 2013. – 120 p.

7. New European university group unveiled. Guild of European Research Intensive Universities aims to 'complement' existing alliances // *Times higher education*. World university rankings (01.06.2016) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.timeshighereducation.com/ne>



ws/new-european-university-group-unveiled
(дата обращения: 15.12.2017).



Н. А. Рачковская, В. Н. Ефименко

УДК 37:005.32

ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Педагогу в процессе своей профессиональной деятельности приходится общаться с разными людьми: учениками, родителями, коллегами. Такое активное общение невозможно без конфликтов, которые являются неотъемлемой частью нашей жизни и профессионального взаимодействия. В основе любого конфликта лежит конфликтная ситуация – скрытый или открытый антагонизм двух или нескольких сторон, возникший по определенному поводу, в частности, по причине несовпадения целей, средств их достижения или разных интересов и др.

Конфликт – явление многогранное, которое нельзя рассматривать однобоко, поскольку он включает в себя как конструктивную, так и деструктивную стороны. Если конфликт развивается по конструктивному сценарию, то можно достичь положительных результатов – помочь оппонентам понять друг друга, научить сочувствию, сотрудничеству и позитивному общению.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что конструктивный конфликт может выполнять познавательную функцию по отношению к людям, которые принимают в нем участие, поскольку именно в критических ситуациях проявляются подлинный ха-

рактер, ценности и мотивы поведения людей – «друг познается в беде»; способствовать самопознанию и адекватной самооценке личности, так как помогает правильно оценить свои силы и способности, выявить ранее неизвестные стороны личности; закалить характер, способствовать проявлению таких качеств, как чувство гордости, достоинство и др.; помочь избавиться от нежелательных свойств характера – чувств неполноценности, покорности, раболепия; помочь снять стресс, если конфликт разрешается положительно для человека, в противоположном же случае внутренняя напряженность возрастает; служит средством удовлетворения не только первичных, но и вторичных потребностей личности в самореализации и самоутверждении. Таким образом, конструктивный конфликт является важнейшим фактором социализации человека, поскольку в конфликте индивид за сравнительно небольшой отрезок времени может получить столько жизненного опыта, сколько он, возможно, никогда не получит вне конфликта.

Если же в конфликте превалирует деструктивная сторона, то в результате страдает социальное и психическое состояние человека, нарушаются взаимоотношения с людьми, изменяется самооценка. Так, анализ совершенных несовершеннолетними правонарушений показывает, что их первопричиной является чаще всего конфликт. Больше всего конфликтов приходится на подростковый период, так как возраст тринадцати – шестнадцати лет характеризуется повышенной впечатлительностью, мнительностью и тревожностью.

Наиболее частой причиной развития конфликта в среде школьников становится борьба за лидерские позиции, авторитет. Подросток, имеющий лидерские качества характера, будет стремиться продемонстрировать окружающим свою силу. Мальчики чаще всего доказывают собственное превосходство с помощью физической силы, девочки пытаются манипулировать. Другой распространенной причиной конфликта в подростковой среде являются обиды и непонимание. Ситуация, когда в классе обижают слабого и беззащит-



ного, сегодня не редкость. Конфликт, инициированный необходимостью отстаивать свою индивидуальность, приводит к формированию у личности таких качеств, как недоверие и замкнутость. Школьный буллинг вреден не только для того, над кем постоянно издеваются, но и для всего детского сообщества, поскольку подростки наблюдают картину нелицеприятных агрессивных действий, за которыми часто стоит полная безнаказанность [1].

В настоящее время в педагогическом процессе школы наиболее распространено решение конфликта с привлечением административного ресурса. Традиционный перечень административных мер по перевоспитанию нарушителя в большинстве случаев предполагает следующие: со школьником проводится профилактическая беседа, его проступок и поведение могут разобрать на школьном совете по профилактике правонарушений и безнадзорности среди несовершеннолетних, поставить на внутришкольный учет или учет Комиссии по делам несовершеннолетних, что на какое-то время купирует проблему, но полностью не решит ее. Пребывание подростка в колонии тем более не желательно и всегда рассматривается как крайняя мера, поскольку в колонии он проходит школу криминализации, возвращаясь «профессиональным» правонарушителем. Педагоги, понимая это, а также не желая портить школе хорошие показатели, не сообщают в полицию, а стараются решить проблему на месте.

Во время школьных разбирательств на агрессора осуществляется давление, а он, в свою очередь, начинает защищаться и оправдываться. При этом раскаяния и сочувствия жертве у подростка не возникает, несмотря на то, что эти чувства пытаются культивировать у него взрослые. Педагоги, не видя раскаяния, усиливают давление, говоря, что подросток должен испытывать определенные чувства, о наличии которых он может и не подозревать. В подростковой субкультуре, особенно среди мальчиков, не принято выражать стыд, раскаяние и другие чувства, которые, с их точки зрения, могут интерпретиро-

ваться окружением как проявление слабости. Конечно, можно подростка изолировать: отсадить на заднюю парту, перевести в другой класс или другую школу, но проблема останется нерешенной. Конфликт не прекращен, он обретает латентную форму и всегда готов рецидивировать.

Со стороны жертвы данная ситуация также выглядит не выигрышно, поскольку обычно в кабинет директора приводят и нарушителя, и жертву, педагоги «прорабатывают» каждого. Нарушителя – за его действия, а жертву – за то, что спровоцировала. Нередко после этого одноклассники пострадавшей стороне объявляют бойкот или начинают отвергать за то, что она «жалуется». Замечено, что подростки, которые часто становились жертвами агрессии в школе, впоследствии сами становятся нарушителями. Таким образом, агрессия является цикличной. При подобном «внешнем» разрешении конфликта («Помирись, пожмите руки и больше так не делаете, я проверю!») страдают обе стороны. Без активной позиции обоих участников конфликта, их собственного желания разрешить ситуацию, «за них» это сделать невозможно. В любом случае отношения между нарушителем и жертвой оказались разрушенными, и никто не помогает их восстановлению. Если теперь представить, какое количество конфликтов происходит в школе каждый день, то становится понятна и разобщенность классов, и образование групп «отверженных» или, наоборот, агрессивных настроенных школьных группировок.

Вместе с тем, существует действенная альтернатива малоэффективному административному подходу к разрешению школьных конфликтов – восстановительный подход или медиация. Актуальность этого подхода очевидна в свете Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р, в которой отмечается необходимость оказания помощи детям в выработке моделей поведения в различных трудных жизненных ситуациях, в том числе проблемных, стрессовых и конфликтных [7].



Медиация (от латинского «mediare» – посредничать) является способом разрешения споров с помощью посредника. Исторические источники свидетельствуют о том, что издревле в разных культурах при улаживании спора часто присутствовала третья сторона. В России посредническая деятельность имеет давнюю традицию и встречается, например, в «Уставе о банкротстве» 1740 г. применительно к спорам между купцами. До этого в России тоже существовало посредничество, но использовалось слово «третей» (производное от «третий») [5]. Его роль и полномочия были весьма разнообразны, но задача оставалась неизменной – повысить вероятность справедливого решения на переговорах по улаживанию конфликта. Роль гаранта справедливости является основной в деятельности медиатора и в наши дни.

Первые попытки применения в школе медиации были предприняты еще в начале 1980-х гг. в США. С тех пор этот метод в разных формах используется достаточно широко в образовательном пространстве во многих странах мира.

Восстановительная медиация – это процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем, а при необходимости – о заглаживании причиненного вреда, возникшего в результате конфликтных ситуаций. В ходе восстановительной медиации важно, чтобы стороны имели возможность освободиться от негативных состояний и обрести ресурс для совместного поиска выхода из ситуации. Восстановительная медиация включает предварительные встречи медиатора с каждой из сторон по отдельности и общую встречу сторон с участием медиатора. Понятие «восстановительная» указывает на важность восстановления человеческих отношений, на то, что разрешение конфликта должно фокусироваться на восстановлении пострадавшего и обидчика, на их исцелении от боли и страданий, а также на заглаживании обидчиком нанесенного пострадавшему вреда.

В 2013 г. Приказом №93 Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 февраля 2013 г. было создано федеральное государственное учреждение «Федеральный институт медиации». Специалистами данного учреждения проанализирован и обобщен опыт, который был накоплен в Австрии, Германии, Великобритании, США и других странах, и на этой основе разработан оригинальный метод с использованием восстановительного подхода для образовательной сферы – школьная медиация, учитывающий особенности российского образования, семейных отношений и социокультурных условий.

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг. определяет ряд мер, имеющих прямое отношение к школьной медиации и службам примирения (медиации), а именно:

- приоритет восстановительного подхода и мер воспитательного воздействия;
- наличие системы специализированных вспомогательных служб (в том числе служб медиации);
- развитие сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия;
- организация школьных служб медиации, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении;
- внедрение технологий восстановительного подхода, реализацию примирительных программ и использование механизмов возмещения ребенком-правонарушителем ущерба потерпевшему, а также проведение социальной, психологической и иной реабилитационной работы с жертвами преступлений, оказание воспитательного воздействия на несовершеннолетних правонарушителей [8].

Это обуславливает основные задачи школьной медиации: создание безопасной среды, благоприятной для развития личности с активной гражданской позицией, умеющей принимать решения и отвечать за свои поступки; воспитание культуры конструктивного поведения в конфликте, основанной на ме-



диативном мировоззрении, в основе которого лежит признание ценности человеческой жизни, уникальности каждой отдельной личности, принятие, уважение права каждого на удовлетворение собственных потребностей и защиту своих интересов (но не в ущерб чужим интересам); улучшение качества жизни всех участников учебно-воспитательного процесса (каковыми являются семья, воспитатели, педагоги, администраторы воспитательно-образовательных учреждений, психологи, социальные педагоги, социальные работники, школьные инспекторы, дети, подростки, юношество) с помощью медиативного подхода, основывающегося на позитивном общении, уважении, открытости, доброжелательности, взаимном принятии как внутри групп взрослых и детей, так и между этими группами.

Таким образом, школьная медиация является инновационной технологией, рассчитанной на использование во всех институтах, принимающих участие в формировании личности ребенка: от семьи и детских садов – до высшей школы. В общеобразовательной школе данную технологию реализует специально созданная Служба школьной медиации (или Школьная служба примирения), которая может состоять из работников образовательной организации, учащихся и их родителей, прошедших необходимую подготовку в области применения восстановительного подхода и обучение основам метода школьной медиации [6].

В России школьные службы примирения создаются с 2000 г. при поддержке центра «Судебно-правовая реформа» и разрабатывают именно российскую модель школьной медиации. Цель службы – способствовать развитию в школьном сообществе способности к взаимопониманию, к мирному разрешению споров и конфликтных ситуаций, а также закреплению культуры восстановления взаимоотношений как традиции. В службе примирения участникам конфликта предлагают сесть за «стол переговоров», услышать и понять друг друга, а затем самостоятельно договориться о взаимоприемлемом способе

выхода из конфликта. Встреча проводится только при добровольном согласии участников, поскольку если подростки самостоятельно принимают решение, то скорее всего они его выполнят. Часто взаимопониманию мешают гнев, обида, предубеждение по отношению друг к другу, поэтому нужен нейтральный посредник (медиатор). Он подготовит участников к встрече и поможет им организовать конструктивный диалог.

Деятельность службы примирения развивается по следующим направлениям:

- формирование нового типа реагирования на конфликтные ситуации;

- работа с конфликтами, нарушениями дисциплины и правонарушениями осуществляется с помощью восстановительных программ медиации: «кругов сообщества», «школьных восстановительных конференций», «семейных конференций»;

- реализация программ, которые проводятся по всем переданным в службу случаям, где стороны конфликта известны и признают свое участие в произошедшем инциденте, при проведении программ медиаторы руководствуются стандартами восстановительной медиации и порядком работы медиатора.

Сегодня школьные службы примирения созданы во многих регионах и областях России: Архангельская область, Волгоградская область, Вологодская область, Кировская область, Красноярский край, Липецкая область, Москва, Пензенская область, Пермский край, Республика Алтай, Чувашская Республика, Республика Татарстан, Республика Дагестан, Самарская область, Саратовская область, Сахалинская область, Ставропольский край, Тульская область, Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, Камчатский край и др.

В 2010 г., по данным Фонда защиты детей от жестокого обращения, школьные службы примирения вошли в «Лучшие практики деятельности по защите прав ребенка». Первая медиация, проведенная школьниками-медиаторами, прошла 16 декабря 2002 г. в московской школе № 464, эту дату считают началом деятельности школьных служб примирения в России. Медиация проводилась по



конфликту между учителем и учеником, конфликт был успешно разрешен [2].

По данным мониторинга, проведенного Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации, на 2016 г.:

– число регионов, передавших данные в мониторинг (это те регионы, в которых действуют школьные и территориальные службы медиации) – 22;

– количество действующих служб примирения – 521, из них в которых медиаторами работают взрослые и учащиеся – 415, в которых медиаторами работают только взрослые – 106;

– число членов служб примирения: медиаторов взрослых – 975, медиаторов школьников (учащихся) – 1926, участников службы примирения – 1956;

– количество организаций, в которых создана служба или работает медиатор, из них: среднего общего образования – 473, высшего и профессионального – 0, дошкольного образования – 3;

– всего количество заявок (обращений) – 3253, из них полученных от: сотрудников образовательных организаций – 1360, ПДН/ОДН – 83, КДНиЗП – 91, самих участников ситуаций – 1513, других источников – 206;

– прекращение уголовного дела после медиации по статье 25 УПК (76 УК) и 427.427 УПК (90, 91 УК) – 4.

– количество завершенных программ: медиаций – 2198, школьных конференций – 73, кругов сообщества – 244, восстановительных профилактических программ – 363 [4].

Метод школьной медиации внедряется в Камчатском крае. Так, по данным мониторинга, осуществленного специалистами камчатского государственного бюджетного учреждения «Камчатский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», в настоящее время в Камчатском крае действуют 15 служб медиации (примирения) в десяти муниципальных районах (городских округах) Камчатского края: МБОУ «Средняя школа № 7» Петропавловск-Камчатского городского округа (одна из самых первых образователь-

ных организаций, начавшая работу в данном направлении в 2009 г.); МКОУ «Мильковская средняя школа № 2» Мильковского муниципального района; МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 пгт. Палана»; МКОУ «Каменская средняя школа» Пенжинского муниципального района; МБОУ «Оссорская средняя школа» Карагинского муниципального района; МБОУ Средняя школа № 4 п. Ключи Усть-Камчатского муниципального района; МОКУ «Соболевская средняя школа» Соболевского муниципального района; МОКУ «Устьевая школа основного общего образования» Соболевского муниципального района; МОКУ «Крутогоровская школа основного общего образования» Соболевского муниципального района; МБОУ «Средняя школа № 9» Вилючинского городского округа; МБОУ «Хаилинская средняя школа» Олюторского муниципального района; МБОУ «Ачайваямская средняя школа» Олюторского муниципального района; МБОУ «Тиличикская средняя школа» Олюторского муниципального района; МБОУ «Хайрюзовская начальная школа-детский сад» Тигильского муниципального района; МБОУ «Седанкинская общеобразовательная школа» Тигильского муниципального района.

Службы медиации (примирения) созданы в основном в организациях общего образования, одна служба создана в начальной школе-детском саду. Общее количество участников действующих служб медиации (примирения) в Камчатском крае составляет 99 человек. К сожалению, освоивших программу дополнительного профессионального образования в объеме не менее 72 часов по основам медиации (примирения), то есть профессионально обученных медиаторов, в настоящее время в Камчатском крае нет. Количество взрослых медиаторов действующих служб медиации (примирения) составляет 48 человек. Из них 41 – педагогический работник и 7 родителей из учреждений общего образования. В 2015–2016 учебном году поступило 29 заявок (обращений) в службы медиации (примирения) в Камчатском крае для проведения процедуры медиации: 15 заявок



поступило из комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, 8 – от сотрудников образовательных организаций и 6 – от непосредственных участников конфликтных ситуаций.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие медиации в Камчатском крае происходит достаточно активно, хотя можно констатировать ряд проблем, характерных не только для Камчатского края как региона, значительно удаленного от федерального центра, но и для всей страны:

1. Службы медиации являются частью системы ювенальной юстиции, которая в нашей стране еще не сформировалась и имеет в большей степени негативный общественный резонанс, поэтому наблюдается определенное отрицательное отношение к службам медиации и нежелание их создавать со стороны руководства образовательных организаций.

2. Упрощенное понимание миссии медиатора, согласно которому любой человек после специально пройденного обучения, а это, как правило, кратковременные курсы повышения квалификации, может стать медиатором. Мы считаем, что необходимо вооружать медиатора специальными техниками ведения переговоров, чтобы не подменять восстановительную медиацию простым разбирательством в спокойном тоне, для этого необходимо научить медиатора профессиональному ведению переговоров, чтобы обидчик осознал степень причиненного вреда жертве и захотел заглаживать нанесенный вред, чего чаще всего не происходит.

3. Службы медиации в основном создаются в школах, они отсутствуют в колледжах, техникумах, вузах, на предприятиях, поэтому теряется преемственность в воспитании восстановительной культуры гражданского общества. Стоит отметить, что в области правового оформления медиация не забыта – как профессия она предусмотрена профессиональными стандартами (2014). Появились прецеденты сотрудничества государственных уполномоченных с медиаторами: с региональными уполномоченными по правам человека,

по правам ребенка, по защите прав предпринимателей; нарастает интерес судебной системы к применению медиации в виде примирительных процедур в гражданском и арбитражном судопроизводстве и создании комнат примирения; интерес к медиации стали проявлять крупнейшие компании России и банковский сектор [3, с. 12].

4. Необходимость введения в штатное расписание школы должности независимого медиатора, роль которого чаще всего выполняет социальный педагог или школьный психолог. Работа в школьной службе примирения (медиации) является для них не основной, а дополнительной нагрузкой, что не позволяет этим специалистам в полном объеме заниматься проблемами разрешения конфликтов и воспитанием восстановительной культуры у участников образовательного процесса.

5. Анализ программ дополнительного профессионального образования по подготовке медиаторов показал, что в их содержании преобладают психологические дисциплины, вооружающие слушателей коммуникативными техниками, при этом в значительно меньшем объеме представлены технологии медиации.

5. Отсутствие возможности приглашения в школу для конструктивного разрешения конфликтов независимых медиаторов, так называемых медиаторов со стороны, что связано, во-первых, с отсутствием сообществ медиаторов, во-вторых, – с отсутствием специальных программ подготовки данных специалистов.

Способы преодоления данных проблем и перспективы развития служб медиации в школах видятся в следующем:

– создание ресурсного центра школьной медиации на базе любой из общеобразовательных школ населенного пункта, которая обучала бы детей и взрослых восстановительной технологии, делилась бы опытом создания школьных служб примирения;

– профессиональное обучение будущих медиаторов;

– заключение договоров о сотрудничестве с другими образовательными организациями по созданию школьных служб примирения (медиации);



– создание сообщества медиаторов, объединяющего взрослых и школьников населенного пункта, где медиаторы будут встречаться и обсуждать сложные вопросы, делиться опытом, проводить супервизии;

– выделение ставки для медиатора, который мог бы заниматься вопросами организации работы школьной службы примирения;

– организация совместной деятельности работников Комиссии по делам несовершеннолетних и школьных служб примирения, поскольку многие конфликтные вопросы и проблемы профилактики правонарушений несовершеннолетних могли бы быть разрешены без постановки детей на учет в Комиссию;

– развитие программы медиации «Круги заботы», которая бы позволила наладить работу с неблагополучными семьями и осуществлять раннюю профилактику безнадзорности детей и подростков.

Подводя итог сказанному, отметим, что школа является зеркалом нашего общества, где концентрируются как позитивные, так и негативные социальные процессы. Современное общество остро нуждается в способности людей конструктивно взаимодействовать. Для этого необходимо развивать социальный интеллект, менталитет сотрудничества, социального партнерства, учить детей и подростков конструктивным способам разрешения конфликтов, не даром в концепции медиации период школьного обучения является самым важным звеном в социальном развитии личности. От того, как будет в этот период организован процесс познания и понимания школьником конфликтов, во многом зависит будущее общества.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены недостатки административного подхода к разрешению конфликтов в подростковом сообществе, обоснована необходимость использования в воспитательной практике школы технологии восстановительной медиации, а также необходимость создания в образовательных организациях службы примирения как структуры, реализующей медиативную технологию.

Ключевые слова: конфликт в подростковой среде, восстановительный подход к разрешению конфликта, восстановительная медиация, медиатор, служба примирения в школе.

SUMMARY

The article reveals the disadvantages of the administrative approach to conflict resolution in the adolescent community, the necessity of using the technology of restorative mediation in the educational practice of the school is grounded. The necessity of creating reconciliation service in the educational organizations as a structure implementing mediative technology is substantiated.

Key words: conflict in the teenage environment, a restorative approach to conflict resolution, restorative mediation, mediator, reconciliation service at school.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елисеева Е. Ю., Юхин К. Е., Рачковская Н. А. Информационно-методическое обеспечение профессиональной переподготовки педагогических кадров в сфере профилактики деструктивных форм поведения. Отчет о НИР № 5061-11/15 от 23.10.2015 (Муниципальное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Созвездие»»). – 127 с.

2. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство /под общей редакцией Л. М. Карнозовой. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.

3. Медиация: теория, практика, перспективы развития: сборник материалов научно-практической конференции (13–14 апреля 2017 г., Москва) / Отв. ред. О. П. Вечерина. – М.: ФГБУ «ФИМ», 2017. – 178 с.

4. Мониторинг деятельности школьных служб примирения за 2016 год, проводимый в рамках Всероссийской ассоциации восстановительной медиации [Электронный ресурс]. – URL: http://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2017/04/Мониторинг_школьных_служб_примирения_2016_-_на_сайте.pdf (Дата обращения 3.11.2017).



5. Организация работы школьной Службы примирения: учебно-методическое пособие / авт.-сост. В. Н. Ефименко, О.С. Ширяева, И. Б. Ткаченко. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КИПКПК, 2014. – 156 с.

6. Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях (утв. Министерством образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. №ВК-54/07вн) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70447852/> (Дата обращения 3.11.2017).

7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu53.ru/wp-includes/upload/2016/03/11/9720.pdf> (Дата обращения: 11.11.2017).

8. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. №761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (Дата обращения 12.03.2017).

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ





А. Б. Афанасьева

УДК: 37

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В современную эпоху человек живет в динамичном поликультурном, поликонфессиональном, полилигвальном мире. Во все времена происходили процессы взаимодействия и взаимовлияния культур. Однако ныне процессы развития цивилизации, изменений в ней происходят с небывалым ускорением, усилением коммуникативно-информационных связей, миграционных потоков. В наши дни острыми противоречиями в социуме становятся противоречия между тенденциями глобализации и сохранения индивидом (группой, обществом) национальной идентичности, между идеальной сущностью культурных ценностей и реальным состоянием социума, между насыщенностью культурно-образовательного пространства и состоянием внутренней культуры личности обучающегося. Гармонизация этих противоречий входит в круг задач этнокультурного образования как части общего образования во взаимосвязи его формальной (институциональной) и неформальной (стихийной) сторон.

В работах 2000-х годов автор давал определение этнокультурного образования как целостного учебно-воспитательного процесса освоения содержания традиционной этнической культуры в деятельностном опыте учащихся, осознания ими преемственности в развитии культуры этноса (а в широком смысле и суперэтноса), понимания многообразия этнокультур, общего, особенного, единичного в них [1; 2]. В былые времена трансляция традиционных ценностей, норм, наследия этнокультуры в процессе стихийного этнокультурного образования формировала, прежде всего, этническую идентичность личности. С интенсивным развитием процессов гло-

бализации проблемное поле этнокультурного образования усложняется, интегрируются моноэтнический и полиэтнический подходы к познанию этнокультуры, способствуя воспитанию этнотолерантности личности, развитию умений вести межкультурный диалог.

В связи с этим отметим, что еще в 2006 г. Т. И. Баклановой, Т. Я. Шпикаловой, Л. В. Ершовой была разработана концепция этнокультурного образования в Российской Федерации [3]. Его концептуальные основы в это время также разрабатывались А. Б. Афанасьевой [2], С. М. Малиновской [5], Т. В. Поштаревой [4] и др. У всех исследователей проблематика этнокультурного образования решалась во взаимосвязи традиционных этнокультурных и общегражданских российских ценностей. Однако в 2010-е годы в большей мере стали доминировать идеи поликультурного образования, включающие в себя взаимодействие этнокультурных, мультикультурных и интеграционных общероссийских тенденций, что привело к созданию Проекта Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации [6]. Практически ныне мы должны говорить и развивать этнокультурное полиэтническое образование как часть поликультурного образования, способствовать формированию многоуровневой идентичности личности, объединяющей этническую и общегражданскую – российскую идентичность.

Цель данной статьи – рассмотреть социокультурное проектирование как одну из технологий этнокультурного образования.

Под социокультурным проектированием мы понимаем процесс и технологию конструктивной, творческой проектной деятельности, направленной на освоение, сохранение, воссоздание и развитие социокультурных явлений. В этих явлениях переплетаются сложные взаимосвязанные и синергетические саморазвивающиеся системы социума и культуры. Как отмечает академик В. С. Степин, «сложные саморазвивающиеся системы характеризуются открытостью, обменом веществом, энергией и информацией с внешней средой. В таких системах формируются осо-



бые информационные структуры, фиксирующие важные для целостности системы особенности ее взаимодействия со средой («опыт» предшествующих взаимодействий)» [7]. Это справедливо и для системы образования в целом, и для одного из ее современных направлений – социокультурного проектирования. Проблемное поле такого проектирования связано с разрешением противоречий, возникающих в реальном состоянии социума и современной социокультурной ситуации.

Важнейшим свойством социокультурного проектирования, определяющим его сущность и специфику (отличную от других видов проектирования), является содержание образования, пронизанное педагогическим потенциалом культуры (включающим обучающие, воспитательные, развивающие задачи). По содержанию образования социокультурное проектирование может быть разной направленности: этнокультурной, историко-культурной, поликультурной, связанной с освоением наук или искусств, взаимосвязи духовной и физической культуры человека.

В данной статье внимание сконцентрировано на этнокультурных проектах. Более широкий круг проблем социокультурного проектирования, его задачи, принципы, виды, общие с социальным проектированием и специфические свойства рассмотрены в статье автора и С. А. Котовой [8].

Проектирование является одним из актуальных способов трансляции содержания культуры подрастающим поколениям в современной школе. Необходимость активного участия школьников в проектной деятельности определена в требованиях последнего ФГОС ОО. В деятельностном аспекте проектирование в образовательной среде нацелено на создание школьниками (или студентами) проекта, направленного на решение (или снижение остроты) социально важной проблемы. Являясь процессуальной технологией, проектирование имеет цель, задачи, ряд необходимых этапов: создание команды участников проекта, разработка содержания проекта и методики его реализации, подбор ма-

териала содержания, продумывание вариантов осуществления и их риски, сроки, формы, методы проектной деятельности, проведение запланированного мероприятия, оценку результатов проекта.

Среди педагогических подходов для социокультурного проектирования особую роль играют системно-деятельностный и культурологический подходы, заявленные как основополагающие во ФГОС ОО. На них основывается и социокультурное проектирование в процессе этнокультурного образования. Среди его принципов ведущими являются принципы культуросообразности; природосообразности, диалога культур, их сопоставления, взаимодействия полиэтнической горизонтали и историко-культурной вертикали в содержании образования, соответствии социальным потребностям, опоры на гуманистические духовно-нравственные ценности, способствующие общему благу, сохранению не только этноса, но и общероссийской нации, государства.

В системе образования проектирование реализуется в разнообразных формах педагогической организации. По масштабу педагогических форм можно выделить несколько уровней социокультурного проектирования. Миниуровень реализуется в масштабе нескольких культуротворческих занятий, нацеленных на реализацию камерного проекта в небольшой социальной группе (классе, студии, факультативе и др.). Мезоуровень осуществляется в цикле мероприятий крупного проекта, например, в рамках школы, выходящего за рамки одного класса, вовлекающего учащихся разных классов, всей школы. Макроуровень социокультурного проектирования реализуется в масштабных проектах, выходящих за рамки школы, охватывающих образовательные учреждения города или страны.

Результатом социокультурного проекта в школе является общественно значимая социокультурная акция либо серия мероприятий: проведение праздника, выставки, конкурса, фестиваля, флеш-моба, олимпиады и др.



Представим уровни социокультурного проектирования на примере разработки и реализации проектов этнокультурного содержания из педагогического опыта автора. Миниуровень социокультурного проектирования осуществляется, например, в школьных этнокультурных проектах, посвященных календарным праздникам. Это могут быть Святки (воплощены автором в различных вариантах, во взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности [9, с. 66–67]), в концепции «Дни погружения в этнокультуру» [10]. Возможны варианты проектов, приобретающих поликультурную направленность: «Как проводят Новый год в разных странах», «День весеннего равноденствия у разных народов», которые строятся на принципе сопоставления культур, в процессе реализации проекта возникает диалог или полилог культур. Например, очень важно сопоставление славянского праздника «Сороки» (или «Жаворонки») с Наврузом (древним персидским праздником встречи Нового года в весеннее равноденствие, распространенным ныне среди многих народов, исповедующих ислам). Важно подчеркнуть в них общность поклонения людей солнцу, древний космический смысл праздника, осознание людьми начала солнечного года с равенства времени дня и ночи и увеличения солнечного дня. Важно обсуждать с детьми особые дни солнцестояния: зимнего, летнего, весеннего, осеннего; выявлять, чем они знаменательны в астрономическом и культурологическом плане, отмечать, что эти дни у многих народов отмечены особыми ритуалами, праздниками, вспоминать, какими. В реализации принципа сопоставления схожих явлений культуры всегда необходимо выявлять общность и различия. Собственно этнокультурную направленность проектов целесообразно дополнять историко-культурной и полиэтнической направленностью.

В таких проектах решается личностно значимая проблема развития сотрудничества детей в культуротворческой деятельности и социально значимая проблема необходимости познания этнокультурных традиций

вследствие недостаточности осознания преемственности историко-культурных пластов, взаимодействия прошлого, настоящего и будущего. Поиск и разработка вариантов решений рассматриваемых проблем (на индивидуальном и социальном уровнях) осуществляется с учетом имеющихся ресурсов во взаимодействии детей с учителями и родителями. Варианты проектов этнокалендарного содержания изложены автором в методических рекомендациях к программе внеурочной деятельности «Народный праздник» [11, с. 66–67] и в целом к программе «Родники. Введение в народоведение» [12].

Для проекта характерно, чтобы деятельность детей организовывалась по группам. Например, в проекте «Светлый праздник Пасха», разработанном под руководством автора и проведенном студенткой А. Ярмоленко в детской студии творческого развития, дети делились на 5 групп, каждая подбирала материал по разным типам росписи пасхальных яиц. На следующем занятии дети представляли полученную информацию. Первая группа подобрала материал с яйцами, раскрашенными по «писанкам», вторая – по «драпанкам», третья – по «крашенкам», четвертая – по узорам, пятая – по схемам росписи. В целом проект проводился в форме серии бесед, занятий, заключительной выставки детских работ и конкурса между ними. Беседы знакомили детей с традициями встречи весны на Руси, празднования христианской Пасхи, ее современной жизнью, пасхальными образами в искусстве (в историко-культурный контекст проекта включались иллюстрации картин Н. Рериха, В. Кудрина, Ю. Жуковского, Б. Кустодиева, фрагменты музыкального произведения Н. А. Римского-Корсакова «Светлый праздник»). Изюминка проекта – цикл занятий и выставка-конкурс декоративных изделий – яиц, вылепленных из соленого теста и раскрашенных символическими узорами. На заключительную выставку были приглашены родители, подведение итогов конкурса завершилось вручением призов победителям.

В результате проекта дети познакомились с традициями культуры России, приобрели



рели собственный творческий опыт в традиционном стиле. Занятия способствовали духовно-нравственному воспитанию детей, развитию их творческих умений, познавательных интересов, культурологических знаний. Выставка объединила детей и родителей, способствовала осознанию взаимосвязи поколений в жизни и в культуре. В следующем году при проведении занятий (или, возможно, проекта), посвященных Пасхе, будет усилен поликультурный аспект. В планах – сравнить традиции проведения Пасхи в разных направлениях христианства (православие, католичество, протестантизм); сравнить христианскую Пасху и иудейский праздник Песах, выявить смысловое различие этих праздников, общие черты в проведении.

Пример мезоуровня социокультурного проектирования – проект «Светлый весенний праздник», проведенный студентами РГПУ им. А. И. Герцена на педпрактике в петербургской школе № 331 весной 2016 г. с учащимися всех классов начальной школы. В содержании проекта переплелись черты этнокультурной и историко-культурной направленности (при преобладании последней). С точки зрения организационных форм проект состоял из цикла занятий и конкурсов. В ходе бесед дети знакомились с этнокультурными традициями многоступенчатой встречи весны на Руси (от закличек весны на Сороки до перехода весны в лето в зеленые святки), празднования христианской Пасхи, современных традиций встречи весны, воплощения весенней тематики в произведениях искусства. Деятельностно-операционный компонент проекта реализовался в серии творческих занятий по созданию декоративных поделок, рисунков, аппликаций в различных техниках, воплощающих традиционные образы весны (цветы, яйца, птицы, ветки вербы, березы, цветущих деревьев). Студенты готовили с детьми театрализованные композиции, включающие хороводы, сценки, песни, танцы, стихи русских поэтов. В каждом классе состоялся конкурс поделок, лучшие изделия были отобраны на школьный конкурс. Он проходил между классами на выставке-ярмарке, на празднике экспозиция работ детей украшала актовый зал. Из театрализован-

ных мини-композиций дети вместе со студентами формировали общий сценарий праздника, на который пригласили родителей.

Ярким примером социокультурного проектирования мезоуровня является опыт проведения фестивалей ко дню рождения клуба «Патриот» в 323-й школе Невского района Санкт-Петербурга. Фестивальный марафон, являясь своеобразной педагогической технологией, проектируется как система способов, методов, средств, форм для решения культуротворческих задач. Каждый год фестиваль посвящается одной из социально-значимых тем. Этнокультурное содержание особенно явно реализовалось в проектах фестивалей «Россия – Родина моя» (где было уделено пристальное внимание субэтническому разнообразию русского этноса), «Радуга друзей» (фестиваль культур народов России, представители которых учатся в школе), отчасти, в теме семейных ценностей (фестиваль «Моя Семья – Дом, Школа... Вселенная») и межпоколенных связей («Диалог поколений»). Подготовка фестиваля имеет свой алгоритм: включает серию конкурсов, сочетающих поисковую исследовательскую деятельность с художественно-творческой, состязательной. В каждом классе и между классами проводятся конкурсы исполнения народных и профессиональных песен, игр, танцев, национальной кухни, сценических композиций, декоративно-прикладных изделий, презентаций, видеороликов. В подготовке фестиваля вовлекаются родители, они порой участвуют в заключительном концерте, в конкурсах поделок, семейных реликвий. Школьники создают энциклопедии (культуры какого-либо народа; явлений жизни: календарных или семейных праздников, народных обычаев и традиций; быта социальных слоев: крестьян, бояр, купцов; круга событий исторических периодов). Особое внимание уделяется созданию родословных своих семей. Так целенаправленно реализуется взаимодействие школы с семьей [13].

Примером масштабного общественно значимого проекта макроуровня является проект «Этнокалендарь Санкт-Петербурга»



(грант Комитета по межнациональным отношениям и реализации миграционной политики в Санкт-Петербурге, Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга, «Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2010–2015 гг.» (программа «Толерантность»), программа «Создание условий для обеспечения общественного согласия в Санкт-Петербурге на 2015–2020 гг. По данной программе издательство «Фрегат» издает комплект плакатов для образовательных учреждений нашего города и методические рекомендации по работе с плакатами для системы дошкольного, начального образования и основной школы. В создании методических рекомендаций активно участвуют сотрудники РГПУ им. А. И. Герцена, АППО, ГУКИ, СПбГУ [14]. В этом социокультурном проекте переплетается этнокультурная полиэтническая и историко-культурная направленность. Календарь включает даты народных и религиозных праздников разных конфессий (христиан православной, католической, протестантской веры; мусульман, иудеев, буддистов), общегосударственных праздников, юбилейные даты выдающихся представителей культуры России. Здесь объединены памятные даты, связанные с традициями разных народов, живущих в Петербурге, что способствует формированию их этнической идентичности. Вместе с тем календарь знакомит с общими для всех праздниками и святынями (герб, флаг страны, даты героической истории), достижениями культуры, созданными соотечественниками, которыми можно гордиться, что способствует формированию общероссийской идентичности личности.

Плакаты этнокалендаря распространяются в каждой школе нашего города, порой висят в каждом классе. Методические же рекомендации помогают работать с ними учителям на уроках (истории, окружающего мира, естественнонаучного цикла, искусства) и во внеурочной деятельности, организовать познавательную, исследовательскую, творче-

скую работу школьников. Здесь предложены школьные проекты к различным датам (День народного единства, День Победы, День славянской письменности и культуры и др.), воспитывающие национальное самосознание, понимание роли Санкт-Петербурга в развитии Российской государственности и культуры.

Думается, что подобный проект был бы полезен во многих городах и весях России, особенно в полиэтничных мегаполисах и некоторых территориях. Так, в Крыму издревле жили и живут многие народы: греки, славяне (анты, тиверцы, русы), потомки кимерийцев, скифов, сарматов, половцев, готов, караимы, евреи, болгары и др., лишь с XIII в. – татары и турки [15]. В процессе образования важно, чтобы школьники понимали, какой вклад в культуру внесли представители разных народов, осознавали, что в человеке формируется многоуровневая идентичность – во взаимосвязи этнического, регионального и общероссийского начала. Интересен пример И. К. Айвазовского – выдающегося русского художника-мариниста армянского происхождения. В Санкт-Петербурге (где он учился и работал в Академии художеств в молодые годы) и в своих зарубежных поездках он достойно представлял Россию и русскую живопись. А живя в основном в Феодосии, более всего чувствовал себя феодосийцем, был патриотом своего родного города и способствовал его развитию и славе. Иван Константинович открыл здесь школу искусств и художественную галерею, построил новое здание для музея древностей, вкладывал свои средства в водоснабжение и благоустройство города и края. Сам участвовал в археологических исследованиях и поддерживал их, как меценат способствовал охране памятников Крыма. Любовь к малой родине – к Феодосии – всю жизнь воплощалась им в творчестве и в делах во имя ее процветания. Знакомство школьников с творчеством таких знаменитых крымчан воспитывает национальное самосознание, гордость за свою родину.

Однако надо понимать, что восхищаться и чтить нужно достойные личности, не за-



пятнавшие себя неблагоприятными деяниями (например, пособничеством фашистам, предательством). Для воспитания молодого поколения нужен отбор материала как этнокультурного, так и историко-культурного. Именно духовно-нравственные ценности должны быть приоритетом в социокультурном проектировании.

Таким образом, сложность и многоаспектность социальной жизни школы требует решения разнообразных проблем. Социокультурное проектирование является одним из эффективных средств этнокультурного образования как части общего образования, формирующего внутреннюю культуру личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева А. Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 30. – Т. 8. – С. 77–89.
2. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. – СПб.: Университетский образовательный округ СПб и ЛО, 2009. – 296 с.
3. Шпикалова Т. Я., Бакланова Т. И., Ершова Л. В. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации. – Шуя: ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2006. – 23 с.
4. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Владикавказ, 2009. – 40 с.
5. Малиновская С. М. Концептуальные основания этнокультурного образования // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 59–64.
6. Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/> (дата обращения: 02.04.2010).
7. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и философия синергетики: матер. междунар. конф. Путь в будущее – наука, глобальные проблемы, мечты и надежды [Электронный ресурс]. – М.: ИПМ им. М. В. Келдыша РАН, 2007. – URL: <http://spkurdyumov.ru/what/samorazvivayushhiesya-sistemy>.
8. Афанасьева А. Б., Котова С. А. Социокультурное проектирование в образовании: сущность, проблемы и опыт реализации // Герценовские чтения. Художественное образование ребѣнка. – 2017. – Т. 3. – № 1. – С. 24–34.
9. Афанасьева А. Б., Шекалов В. А. Музыка. 1 класс: учебник. – М.: Дрофа, 2014. – 175 с.
10. Афанасьева А. Б. Методические разработки для цикла «Дни погружения в этнокультуру» // Педагогика культуры. – 2011. – № 13. – http://pedagogika-cultura.ru/private/Articles/N_2011/Afanasyeva11_3.htm.
11. Афанасьева А. Б. Этностудия «Народный праздник»: методические рекомендации для учителей // Окно в мир: учебно-методическое пособие по внеурочной деятельности. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – Выпуск 3. – С. 98–148.
12. Афанасьева А. Б. Рабочая программа внеурочной деятельности «Этностудия «Родники. Введение в народоведение» // Окно в мир: учебно-методическое пособие по внеурочной деятельности. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – Выпуск 2. – С. 101–150.
13. Афанасьева А. Б., Кочеткова Т. Н. Союз семьи и школы в этнокультурном воспитании школьников // Безопасность личности, общества, государства (проблемы, задачи, технологии): материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: изд-во «УТ», 2009. – С. 293–295.
14. Методические рекомендации по работе с комплектом плакатов «Этнокалендарь Санкт-Петербурга» / А. Б. Афанасьева, А. А. Казакова [и др.]. – СПб.: Фрегат, 2017. – 192 с.
15. Потехин В. Коренные и пристязные // Крымская правда. – 27.01.2004.





**И. В. Кузина, Е. В. Лёвкина,
В. Ф. Миронычева, Н. В. Федосеева**

УДК 378

**ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ
И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ
ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ
ПОДГОТОВКИ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ»**

Организация собственной педагогической деятельности во время учебной педагогической практики в качестве классного руководителя вызывает у студентов-заочников серьезные затруднения: в большинстве своем у обучающихся такого опыта профессионального выстраивания взаимоотношений со школьниками еще не было. Проектирование образовательного маршрута и профессиональной карьеры студентов заочной формы обучения основывается на требованиях Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). Стандарты ориентированы на формирование нового поколения педагогических работников, способных компетентно решать профессиональные задачи, готовых к инновационной деятельности, к сотрудничеству со всеми участниками образовательного процесса, к реализации социального заказа общества [5; 6].

Разработка и апробация студентами заочной формы обучения технологических аспектов Портфолио профессиональных достижений в период учебной педагогической практики является основной целью, которая может реализовываться при условии следую-

щих задач: во-первых, оценивание результатов деятельности практикантов проходит в строгом соответствии с технологической картой личностного роста бакалавра; во-вторых, выстраивание взаимодействия взрослого и ребенка в процессе духовно-нравственного становления школьников должно опираться на современные интерактивные формы воспитания и активное включение ИКТ-технологий в качестве одного из основных средств воспитания [7].

В области педагогической деятельности студенты заочной формы обучения во время учебной педагогической практики должны сосредоточить внимание на: а) изучении возможностей, потребностей и достижений обучающихся; б) проектировании образовательных программ, дисциплин на основе полученных результатов и индивидуальных маршрутов обучения, воспитания, развития. Важным аспектом деятельности являются, во-первых, организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся; во-вторых, взаимодействие с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач профессиональной деятельности. Следует отметить, что в современном образовательном пространстве особое внимание уделяется проектной исследовательской деятельности обучающихся. Будущим педагогам необходимо овладеть компетенциями, которые позволят активно использовать разнообразные компьютерные программы, привлекать дидактические средства образовательных порталов, создавать электронное сопровождение профессиональной деятельности.

В основе организации практики студентов заочной формы обучения лежит компетентностный подход, который предполагает апробирование механизмов и моделей взаимодействия и партнерства в сфере образования, а также непосредственное участие обучающихся в решении задач образовательной политики на различных уровнях.

Так, в Арзамасском филиале ННГУ особое внимание уделяется разработке вопросов научно-методического сопровождения практикантов заочной формы обучения [4]. Нами



разработан и реализуется проект «Практика в системе профессионального образования и личностного роста студента-бакалавра», основной целью которого является повышение качества подготовки педагогических кадров и успешного вовлечения их в социальную практику [3].

Система практик в вузе выстроена на основе принципа преемственности от учебных к производственным практикам по стандарту и учебному плану профиля(-ей) подготовки, что обеспечивает непрерывность процесса профессионального самосовершенствования. Для решения этой задачи осуществляется школьно-университетское партнерство на основе договоров об организации и проведении практик студентов Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Базами практик филиала являются образовательные организации г. Арзамаса, Нижегородской области, Российской Федерации.

Студенты заочной формы обучения разрабатывают и представляют результаты практики в Портфолио профессиональных достижений.

Под Портфолио (как способ личностного профессионального развития) нами понимается систематизация профессионального педагогического опыта и знаний, накапливаемых путем сбора и анализа самой разнообразной информации и материалов по профилю подготовки; разработки собственных методических моделей, отражающих его деятельность в качестве классного руководителя, позволяющих четче определить направления профессионального развития; объективная оценка профессионального уровня практиканта со стороны квалифицированных специалистов и администрации.

Основная цель формирования Портфолио профессиональных достижений – накопление и сохранение документального подтверждения индивидуальных образовательных и профессиональных достижений бакалавра в процессе освоения прохождения учебной педагогической практики.

Задачи Портфолио бакалавра: развитие мотивации к образовательным и профессио-

нальным достижениям; развитие умений объективно оценивать уровень развития ключевых и профессиональных компетенций; развитие конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда.

Необходимо помнить, что главными принципами технологии Портфолио являются: а) систематичность и регулярность с точки зрения пополнения материалов бакалавром и осуществления мониторинга со стороны всех участников образовательного процесса; б) персональная ответственность практиканта за формирование отчетной документации.

Важно, что Портфолио профессиональных достижений бакалавра может служить весьма информативным дополнением на экзамене и на собеседовании у работодателя, иллюстрируя образовательную активность и личностный потенциал будущего педагога.

В содержание Портфолио профессиональных достижений студента заочной формы обучения (учебная педагогическая практика) входят предписание, титульный лист, информация о классе (расписание уроков, список класса с указанием общественных поручений), дневник практики, кластер «Педагогическое взаимодействие», технологическая карта воспитательного мероприятия, презентация воспитательного мероприятия, буклет для родителей по актуальным проблемам воспитания и обучения школьников, педагогический очерк (включая самоанализ воспитательного мероприятия), технологическая карта личностного роста бакалавра; благодарности, полученные в ходе практики; фото и видеоматериалы.

Учебная педагогическая практика проходит на 4 курсе в 8 семестре, длится 2 недели и предполагает получение студентами заочной формы обучения первичных профессиональных умений и навыков научно-исследовательской работы (обязательный вид учебной работы бакалавра (3 зачетные единицы – 108 часов) входит в раздел Б2 Практики, Б2.У Учебная практика, Б2.У.3 Учебная педагогическая практика ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование



Таблица 1

Технологическая карта личностного роста бакалавра

Задания	Формируемые компетенции	Оценка		
		Студент	Классный руководитель	Методист
Дневник практики	ПК-3			
	ПК-7			
Кластер «Педагогическое взаимодействие»	ПК-3			
	ПК-6			
Технологическая карта ВМ	ПК-3			
	ПК-6			
	ПК-7			
Презентация ВМ	ПК-3			
	ПК-6			
	ПК-7			
Буклет для родителей	ПК-3			
	ПК-6			
Педагогический очерк (включая самоанализ ВМ)	ПК-3			
	ПК-6			
	ПК-7			
Итого баллов				
Итоговая оценка за учебную практику				

(с двумя профилями подготовки). Учебной педагогической практике предшествуют изучение дисциплин «Педагогика», «Психология» и дисциплин по профилю подготовки. Цель учебной педагогической практики – формирование практических умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности в качестве классного руководителя в условиях реализации компетентного подхода.

Особое внимание обращается на необходимость системы независимой профессиональной сертификации практикантов. Для этого преподавателями вуза разработан маршрутный лист, в котором представлены все виды деятельности практиканта, предусмотренные Программой практики, определены индикаторы и дескрипторы сформированности компетенций.

Ценность нововведения заключается в том, что в оценивании деятельности принимают участие не только вузовские и школьные педагоги, но и сами студенты, проходя-

щие практику на базе образовательной организации. Значительная роль отводится рефлексии, так как итоговая оценка по результатам практики складывается из всех перечисленных показателей.

Для проведения итогового контроля сформированности компетенций используются дифференцированный зачет с оценкой, который осуществляется по итогам проверки Портфолио практиканта на основании технологической карты личностного роста бакалавра (см. Таблицу 1)

Каждая компетенция оценивается в баллах от 3 до 5. Оценки «удовлетворительно» бакалавру ставится при количестве 189 баллов; «хорошо» – от 180 до 204; «отлично» – от 205 до 225.

С целью исследования эффективности использования современными педагогами ИКТ-технологий в процессе духовно-нравственного становления школьников студентам заочной формы обучения в период прохождения учебной педагогической практики бы-



Таблица 2

Программа «Конкурс-квеста цифрового дизайна АРТШКОЛА-2016»

Этапы	Баллы	Номинация
1 этап Кроссворд	7 б.	1. Семь чудес моей малой родины 2. Семь известных людей моей малой родины 3. Семь моих учителей 4. Семь моих друзей
	7 б.	
	7 б.	
	7 б.	
2 этап Ребус	8 б.	1. Улицы моей малой родины 2. Памятники моей малой родины 3. Писатели моей малой родины 4. Храмы моей малой родины
	8 б.	
	8 б.	
	8 б.	
3 этап Фотография	9 б.	1. Мелодия неуловимых изменений (образ природы) 2. Лики и лица (образ семьи) 3. Братья наши меньшие (образы домашних животных) 4. Родная сторонущка (образ моей малой родины) 5. Школьные годы чудесные (образы одноклассников, учителей, сотрудников, школьных событий)
	9 б.	
4 этап Фотоколлаж	10 б.	1. Семья – это семь Я (Я – часть семьи) 2. Если с другом вышел в путь (Я – друг и товарищ) 3. Город (село), в котором я живу (Я – житель города (села)) 4. Край родной, навек любимый (Я – житель Нижегородской области)
	10 б.	
	10 б.	
	10 б.	
5 этап Открытка	11 б.	1. Уголок России – отчий дом (достопримечательности города, виды деревни, сада) 2. Память сердца (история семьи) 3. Друг в беде не бросит... 4. Школьное время – мечта
	11 б.	
	11 б.	
	11 б.	
6 этап Интеллек- карта	12 б.	1. Я – патриот России 2. Люблю Отчизну 3. Герои России 4. Время выбрало нас
	12 б.	
	12 б.	
	12 б.	
7 этап Инфограмма	30 б.	Я – воспитанный гражданин России.
8 этап Буктрейлер	50 б.	Моя любимая книга.
9 этап Видеоролик	50 б.	Мы – здоровое поколение!
10 этап Мультфильм	100 б.	Про меня... (школьная история)
ИТОГО	макс. 467 баллов	

ло предложено организовать и провести в 5–6 классах на базах практик «Конкурс-квест цифрового дизайна АРТШКОЛА-2016». Деятельность практикантов в условиях конкурса позволяет подготовиться к взаимодействию с участниками образовательного процесса и организовать сотрудничество обучающихся, поддержать активность, инициативность и

самостоятельность школьников. Конкурс направлен на развитие детской одаренности в области цифрового дизайна и выстраивание вокруг ключевых мероприятий воспитательной работы в классном коллективе.

Цели и задачи конкурса заключаются в привлечении внимания педагогов, родителей, широкой общественности и государственных



организаций к успехам учащихся, эффективно использующих интерактивные устройства и информационные технологии в инновационном учебном процессе и творческой деятельности, а также оценить умение эффективно применять ИТ-средства для решения задач духовно-нравственного воспитания и личностного развития учащихся 5–6 классов.

Итак, на первом этапе студентами и преподавателями вуза во время освоения дисциплин педагогического цикла была разработана программа конкурса, содержательной базой которого стал краеведческий материал, позволяющий каждому школьнику осознать себя гражданином России (см. Таблицу 2).

На втором этапе студентами были составлены требования к выполнению конкурсных работ, которые предполагалось выполнять с помощью графических редакторов, например, Photoshop, PhotoScape, Мастер Коллажей, PhotoFiltre Studio X, Ashampoo Photo Commander и др. (на выбор участника) [1].

На третьем этапе определены следующие критерии оценивания: содержательность и соответствие заданной теме; позитивное настроение и эмоциональный заряд; оригинальность идей; философский взгляд; интересная техника; творческий замысел; художественный уровень работ; соответствие творческого уровня возрасту автора (помощь родителей приветствуется, но не должна быть основной).

Четвертый этап включал в себя разработку карты достижений участника. На каждом этапе определялись три победителя. Награждение финалистов состоялось в рамках итоговой конференции по учебной педагогической практике на базе Арзамасского филиала ННГУ.

Анализ проведенной работы показал, что в конкурсе приняли участие студенты-практиканты 4 курсов заочной формы обучения, обучающиеся по профилям подготовки Биология, Математика, Русский язык и литература и Иностранный язык. 62 будущих педагога (100 %) привлекли к участию 628 учащихся, из них 422 – из сельских школ и 206 – из городских школ районов Ниже-

городской области. Следует отметить, что задания были выстроены с учетом усложнения видов деятельности. С первым, вторым и третьим (кроссворд, ребус, фотография) справились все 628 школьников, причем 89 % от общего количества конкурсантов при разработке и создании кроссвордов и ребусов использовали онлайн-инструменты. Все 100 % школьников фотографии делали посредством своих гаджетов (смартфоны, планшеты). 4–7 задания в квесте (фотоколлаж, открытка, интеллект-карта, инфограмма) выявили сложности, связанные с умением, во-первых, выбрать графический редактор, во-вторых, композиционно правильно выразить идею. Выполняя их, 32 % учащихся сельских школ и 67 % из городских образовательных организаций обращались за помощью к студентам-практикантам, которые, в свою очередь, старались выстраивать взаимодействие таким образом, чтобы в процессе диалога акцентировать внимание на умении преодолевать трудности и достигать результата. Задания 8 (буктрейлер), 9 (видеоролик), 10 (мультфильм) самостоятельно смогли выполнить только 27 % сельских школьников и 44 % учащихся городских школ. Конкретная деятельность по созданию творческого продукта, направленная на умения работать в компьютерных программах, которые требуют определенных волевых усилий, подтолкнула учащихся к активному взаимодействию со студентами-практикантами. Консультации, разработка концепции продукта (буктрейлера, видеоролика, мультфильма), составление плана, написание сценария, создание макета позволили дойти до финала 82 % школьников.

Воспитательный потенциал работы с содержательным блоком очевиден, обучающиеся активизировали процесс формирования предметных, метапредметных и личностных результатов. Так, например, работая над мини-проектом «Семь чудес моей малой родины», ученики идентифицировали себя как гражданина России через осознание значимости малой родины в судьбе Отечества. Чувство патриотизма воспитывалось в процессе поиска биографий людей, прославив-



ших место, где живут дети. Мини-проект «Семь известных людей моей малой родины» был наполнен историями подвигов земляков в годы гражданской, Великой Отечественной войн, первых пятилеток. С чувством глубокого уважения и признания заслуг перед отечеством были представлены биографии бывших выпускников школы, которые выполняли интернациональный долг в Афганистане, Чечне и других горячих точках. Мысль о том, что герои жили рядом с ними, позволила понять меру ответственности и долга перед родиной. На этом фоне содержание проектов «Семь моих учителей», «Семь моих друзей» было наполнено уважением к учителям и друзьям. Работы продемонстрировали готовность конкурсантов к осознанному и доброжелательному отношению к людям, которые находятся рядом каждый день, позволили понять их важность и ценность в собственной судьбе, осмыслить их прогрессивную роль в своей жизни.

Деятельность учеников по созданию фотоколлажа и открытки продемонстрировала уровень развития их морального сознания. Школьники определили важную роль семьи в своем личностном росте, сосредоточили внимание на доминанте семейного формирования нравственных чувств и нравственного поведения. Осознание необходимости ответственного отношения к собственным поступкам (Я – часть семьи) определило нравственную парадигму самосовершенствования: это Я формирую имидж моей семьи; от того, какие поступки Я совершаю, складывается мнение о моей семье. Под руководством студентов-практикантов обучающиеся искали ответы на вопросы, чем гордится их семья, какие нравственные ценности, нормы морали, духовные идеалы составляют основу семьи и бережно сохраняются всеми ее членами, какие культурные традиции передаются из поколения в поколение («Память сердца» (история семьи), «Лики и лица» (образ семьи). Таким образом, осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей

семьи отражено в творческих работах конкурсантов. Кроме этого, школьники показали уважительное отношение к профессии родителей, гордость ими независимо от социального статуса, понимание необходимости опыта участия в социально значимом труде, где каждый член семьи выполняет конкретные обязанности.

Готовность к решению моральных проблем на основе личностного выбора продемонстрировали работы на тему «Если с другом вышел в путь (Я – друг и товарищ)», «Друг в беде не бросит...», «Школьное время – мечта». Обучающиеся показали осознанное понимание значения дружбы, сформированность ответственного отношения к выбору друга (это на фоне массового перехода школьников на общение в сети Интернет). Воспитательное событие позволило опосредованно обратиться к актуальной проблеме освоения социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах. Серьезный разговор об этикете в сети способствовал нравственной коррекции необдуманных поступков и определил вектор участия в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах школьного сообщества. Осознание того, что жизнь интересна, прежде всего, в школьной организации, дало возможность внимательно присмотреться к одноклассникам, открыть новые возможности выстраивания взаимоотношений, найти себя в коллективно-творческих делах. Студенты-практиканты сосредоточили внимание на формировании готовности воспитуемых к участию в процессе упорядочения социальных связей и отношений, в которые включены и формируют сами учащиеся. Для этого потребовалась деятельность, направленная на включение школьников в непосредственное участие как гражданина страны, в которой они живут.

Работа над интеллект-картой («Я – патриот России»; «Люблю Отчизну»; «Герои России»; «Время выбрало нас») оказалась по силам 135 учащимся сельских школ и 138 – городских. Очевидно, что конкурсанты готовы активно включаться в жизнедеятельность подросткового общественного объединения,



продуктивно взаимодействовать с социальной средой и социальными институтами (в интеллект-карте прописаны социальные партнеры, которые, по мнению школьников, могут помочь в реализации их идей). Кроме этого, учащиеся осознают себя в качестве субъекта социальных преобразований, верят в собственные силы и готовы проявить себя в конкретной деятельности. Многие школьники критично относятся к бездумному участию в несанкционированных митингах, готовы противостоять информационной манипуляции. Интерес к освоению компетентностей в сфере организаторской деятельности достаточно высок. Современный ученик демонстрирует созидательное отношение к окружающей действительности, является приверженцем ценностей социального творчества на основе ценности продуктивной организации совместной деятельности. Ему интересно самореализовываться в группе сверстников и работать со взрослыми; выходить на уровень общения с незнакомыми людьми, объединенными интересами, воспринимать ценности другого как равноправного партнера. В интеллект-картах нашлось место для обсуждения необходимости осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции.

Во всех работах речь идет о том, что в настоящее время каждый школьник должен уметь вести диалог с другими людьми, со всеми участниками образовательного процесса и достигать взаимопонимания (идентификация себя как полноправного субъекта общения; готовность к конструированию образа партнера по диалогу, образа допустимых способов диалога, процесса диалога как конвенционирования интересов, процедур; готовность и способность к ведению переговоров). Для этого студенты предложили школьникам задания, выполнение которых требует вышеперечисленных умений: подготовить буктрейлер и создать видеоролик «Мы – здоровое поколение». Результат работы подтвердил сформированность навыков работать в команде, осваивать способы организации взаимо-

выгодного сотрудничества и реализации собственного лидерского потенциала. На этот уровень вышло 114 сельских школьников и 91 ученик из городских образовательных организаций, владеющих компетенциями анализа, проектирования, организации деятельности и ее рефлексии. Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию проявилась в том, что во время подготовки проектов и после их презентации возникло желание услышать отзывы о качестве творческой работы. Школьникам важно, что проект вызывает интерес и может быть одним из этапов построения дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений с учетом устойчивых познавательных интересов.

Последнее задание – создание мультфильма «Про меня... (школьная история)» предполагало через творческую деятельность эстетического характера выявить степень развитости эстетического сознания как особого способа познания жизни и средства организации общения. В основе большинства работ продемонстрировано эстетическое, эмоционально-ценностное видение окружающего мира. Школьники способны к продуктивному освоению мира, самовыражению и ориентации в художественном и нравственном пространстве культуры. Уважением к истории своей образовательной организации, ее культурным традициям и обычаям наполнена школьная история как центр смысловой, эстетической и лично значимой ценности.

Таким образом, организованный и проведенный студентами заочной формы обучения во время педагогической практики «Конкурс-квест цифрового дизайна АРТШКОЛА-2016» показал эффективность использования современными педагогами ИКТ-технологий в процессе духовно-нравственного становления школьников. Важно отметить, что учащиеся как городских, так и сельских школ активно интересуются ИКТ-технологиями и на основе их создают продукты проектной деятельности на краеведческом материале. Слож-



ности, возникающие в процессе достижения результата, решают проблему активного взаимодействия детей и взрослых, в процессе которого решается главная образовательная задача – воспитание высокодуховного и нравственно устойчивого гражданина своей страны [2; 8].

АННОТАЦИЯ

В статье речь идет о технологии проектирования и организации учебной педагогической практики студентов заочной формы обучения. Основное внимание сосредоточено на форме представления результатов формирования профессиональных компетенций – Портфолио профессиональных достижений и оценивании результата их деятельности на основе технологической карты личностного роста бакалавра. Представлен опыт организации духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях организации «Конкурса-квеста цифрового дизайна АРТШКОЛА-2016».

Ключевые слова: учебная педагогическая практика, заочная форма обучения, духовно-нравственное воспитание, личностный рост, технологическая карта, информационно-коммуникационные технологии, компетентностный подход.

SUMMARY

The article deals with the technology of designing and organization of educational pedagogical practice of students of correspondence form of education. The main attention focused on the form of presentation of the results of the formation of professional competencies – Portfolio of professional achievements and evaluation of the result of their activities on the basis of the technological map of personal growth of the bachelor. The experience of the organization of spiritual and moral education of students in the conditions of the organization of "Competition-Quest for Digital Design ART-SHKOLA-2016" is presented.

Key words: educational pedagogical practice, correspondence form of instruction, spiritual and moral education, personal growth, technological map, information and communication technologies, competence approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диденко Л. А. Использование современных педагогических технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учеб. пособие / изд. 2, доп. и перераб. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2015. – 174 с.

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011 – 24 с.

3. Кузина И. В., Лёвкина Е. В., Миронычева В. Ф., Федосеева Н. В. Профессиональное самообразование и личностный рост будущего педагога в условиях инновационного образовательного пространства // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – № 7. – С. 114–120.

4. Лёвкина Е. В., Кузина И. В., Миронычева В. Ф. Научно-методический контент практики бакалавров в условиях модернизации педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 163.

5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата: приказ Минобрнауки России от 4 декабря 2015 г. № 1426 [Электронный ресурс]. – URL: http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/7995/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7225/Prikaz_%C2%A6_1426_of_04.12.2015.pdf.

6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 9 февраля 2016 г. № 91 [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8073/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%B>



В/7375/Prikaz_%E2%84%96_91_ot_09.02.2016.pdf

7. Федотова Г. А., Игнатъева Е. Ю. Профессионально ориентированные технологии обучения в высшей школе: учеб. пособие / авт.-сост. Г. А. Федотова, Е. Ю. Игнатъева. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 104 с.

8. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы: государственная программа [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/21341>.



О. Н. Гончарова, М. Ю. Халилова

УДК 374.31:004.7

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

Повсеместное использование сети Интернет способствовало изменению привычных методов и сфер коммуникаций, в частности, привело к появлению социальных сетей, которые стали незаменимыми коммуникационными инструментами. Современные тенденции в развитии информационных и коммуникационных технологий меняют многие аспекты процесса образования: от роли участников до форм и методов доставки знаний. Появились перспективы использования социальных сетей в учебных целях. Однако данная практика обладает преимуществами и недостатками, что стало причиной обсуждения в последние годы.

Цель статьи – проанализировать педагогические возможности и функции социальных сетей; рассмотреть преимущества и недостатки применения современных социальных платформ; предложить идеи для решения имеющихся проблем и назвать основные положения, нуждающиеся в детальном исследовании.

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена высокими показателями популярности социальных сетей в повседневной жизни, новым уровнем взаимодействия педагога с учеником. Исследования в этой области проводились многими зарубежными и отечественными учеными: Е. Н. Павличевой [7], А. С. Дужниковой [3], А. В. Проскуряковым [8], А. В. Фещенко [15], М. С. Чвановой [9] и др.

Социальная сеть (от англ. Social networking service) – платформа, онлайн-сервис и веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в Интернете [11].

А. С. Дужникова в своей работе выделяет следующий обязательный функционал, имея который, сайт может называться социальной сетью [3]:

- возможность создания индивидуальных профилей, в которых будет содержаться определенная информация о пользователе;
- возможность многофункционального взаимодействия пользователей: отслеживание присутствия собеседника(-ов) в сети, информирование о просмотре сообщений;
- возможность достижения совместной цели путем кооперации;
- возможность обмена материалами;
- возможность удовлетворения потребностей за счет накопления ресурсов.

Кроме того, портал, позиционирующий себя как социальную сеть, должен быть автоматизированным и предоставлять пользователям удобный функционал для реализации всех названных возможностей.

Согласно статистическим данным, самой популярной сетью в мире остается Facebook. Вторая и третья позиции принадлежат YouTube и Instagram [20]. На территории Российской Федерации большинство пользова-



телей отдают предпочтение сети «ВКонтакте» [2]. Согласно официальной статистике [1], сеть «ВКонтакте» ежемесячно пользуется более 97 000 000 человек, а 5 000 000 000 сообщений отправляется каждые сутки (см. Рисунок 1).

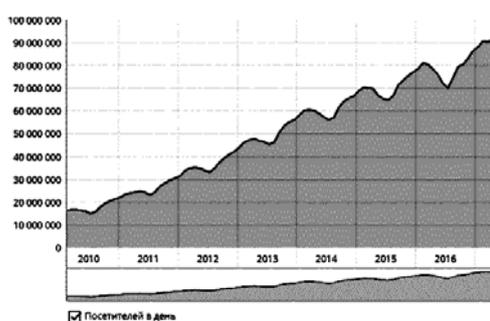


Рис.1. Рост аудитории «ВКонтакте»

Согласно системе мониторинга и анализа бренда в социальных медиа и СМИ Brand Analytics, гендерное распределение в сети следующее: 58,4% авторов женского пола, 41,6% – мужского. Основная возрастная группа – 37% – авторы в возрасте 25-34 лет; вторая по численности группа – 18-24 лет (25,7%); третья – в возрасте до 18 лет – 17,9% (см. Рисунок 2) [11].

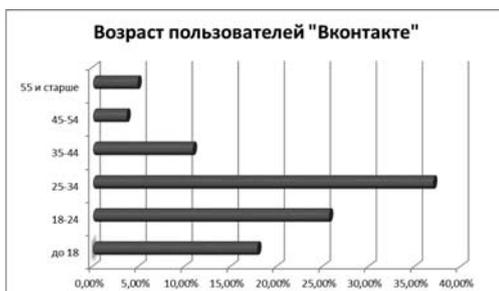


Рис.2. Возраст пользователей «ВКонтакте», май 2017 г.

На основании этого можно заключить, что социальные сети имеют огромный потенциал в распространении образования среди молодежи. Е. Н. Павличева обращает внимание на то, что внедрение социальных сетей в образовательный процесс «формирует новую культуру мышления, переход от знаниевой парадигмы к компетентностной, повышает информационную культуру» [7, с. 43].

Для раскрытия содержания понятия следует разделить рассматриваемые социальные сети на следующие категории: специализированные и неспециализированные (общего пользования). Специализированные созданы для коммуникации специалистов определенной отрасли знаний. Среди наиболее популярных социальных сетей необходимо выделить следующие: платформа работников образования «Наша сеть» [13], образовательная платформа введения электронных дневников «Дневник.ру» [16], сетевое образовательное сообщество «Открытый класс» [5]. Многофункциональность социальных сетей позволяет успешно внедрять их в учебный процесс, в частности, для изучения иностранных языков. Высокой популярностью пользуется сообщество для изучения иностранных языков Busuu [10] и портал культурного общения Interpals [17]. Среди неспециализированных сетей стоит отметить такие, как ВКонтакте, Facebook, Twitter, LinkedIn, Одноклассники и др.

Авторами замечен скептицизм со стороны общественности относительно возможности использовать данный способ в качестве средства обучения, поскольку традиционно социальные сети воспринимаются как среда развлечения и проведения свободного времени [4]. Однако не стоит отрицать, что использование социального пространства может благотворно организовать коллективную работу, проектную деятельность, международные обмены, самообразование и сетевую работу людей, находящихся в разных точках земного шара [8].

Учебный материал в социальных медиа всегда доступен к просмотру, редактированию и обновлению. Пользователь имеет множество вариантов поддержки связи с другими пользователями: публикация информации, просмотр комментариев и публикаций других пользователей – все это обеспечивают двойную обратную связь. Высокая эффективность использования мультимедиа в образовательном процессе обусловлена особенностями наглядно-образного мышления индивида [14, с. 109]. В связи с этим фильмы, аудио, анимация и инфографика являются мощными и ценными инструментами в образовательном процессе.



Социальные сети предоставляют широкие возможности для взаимодействия преподавателей с обучающимися. Наличие постоянного доступа к сети Интернет позволяет педагогу предоставлять обучающимся различного рода методические пособия, проверять самостоятельные работы, что обеспечивает непрерывность учебного процесса и планирование учебной и научной деятельности обучающихся. Например, функция введения диалогов позволяет осуществлять командную работу над общими проектами. Имеется возможность выкладывать мультимедиа, проводить голосования, опросы и многое другое. Обсуждение спорных вопросов и введение дискуссий в сообществах является неотъемлемой частью учебного процесса, так как стимулирует инициативность обучающихся и развивает рефлексивное мышление. Данные платформы позволяют находить единомышленников по различным дисциплинам, вести блоги и создавать сообщества. Известные научные журналы и сайты имеют официальные страницы в большинстве социальных сетей [6].

«Использование преподавателями социальных сетей для решения своих профессиональных задач повышает их уровень коммуникативных компетенций. С помощью социальных сетей у преподавателя появляется возможность проводить аудиторные лекционные занятия в интерактивном режиме. Например, с помощью «Twitter» студенты в процессе прослушивания лекции могут задавать вопросы и обсуждать представленный материал в формате микроблога, не мешая при этом преподавателю» [15, с. 46].

К преимуществам социальных сетей относится возможность просмотра ленты новостей других участников. «Этот инструмент позволяет не растеряться пользователю в многообразии информационных потоков и осуществлять эффективный мониторинг обновлений разнообразного контента. У студентов появляется возможность быть в курсе всех изменений, происходящих в процессе учебной деятельности, отслеживать образовательную активность одноклассников и преподавателя, который, в свою очередь, наблю-

дает и координирует работу учащихся» [15, с. 46].

Становится актуальной теория социального обучения, которая заключается в предположении, что люди учатся наиболее эффективно, когда они взаимодействуют с другими учащимися в рамках какой-то темы или предмета. Убедительные доказательства необходимости социального взаимодействия в процессе обучения изложены в исследовании Ричарда Лайта (Richard J. Light) из Гарварда. Лайт обнаружил, что один из сильнейших факторов успеха студентов в образовании – это их способность создавать или участвовать в небольших исследовательских группах. Студенты, которые учились в группах хотя бы раз в неделю, оказались лучше подготовленными в предмете, чем студенты, занимавшиеся самостоятельно [19]. В социальном обучении фокус внимания преподавателей должен сдвигаться от содержимого предмета в учебной деятельности к взаимодействию людей, вокруг которых это содержимое находится. Именно поэтому зарубежные эксперты в области электронного обучения призывают разработчиков программных продуктов создавать системы управления обучением, интегрированные с популярными социальными сервисами» [15, с. 126–127].

Отсутствие обучающегося на занятиях в образовательных учреждениях незначительно влияет на успеваемость благодаря поддержке курса с помощью социальной сети. В любом коллективе имеются обучающиеся, которым присущи трудности в установлении контактов либо переживания психологического дискомфорта. Социальные платформы способствуют устранению трудностей доверительного межличностного общения, превращая данную категорию лиц в активных участников учебного процесса.

К недостаткам относится невидимость субъекта коммуникации и слабая регламентированность поведения, которые приводят к нарушению социальных ролей участниками коммуникационного процесса. Погружение в виртуальное общение заменяет реальные взаимоотношения, что впоследствии может



привести к расстройствам социально-психологического характера: нездоровой зависимости от общественного мнения и падению самооценки. Однако кроме нанесения вреда психологическому здоровью, длительное времяпровождение в социальной сети негативно влияет на физическое здоровье. Социальные сети вызывают зависимость, снижение продолжительности концентрации внимания, информационную зависимость, утомление, стресс, отчуждение и снижение интеллекта. Реклама в социальных сетях создает условия для манипуляции сознанием людей: отвлекая пользователя от просмотра заранее запланированной информации. Наряду с вышеперечисленными проблемами, стоит обратить внимание на следующие: формирования сетевой этики, информационное неравенство, риск всплеска информационной преступности: воровство паролей и фишинг.

Следующими проблемами являются отсутствие технической возможности доступа к социальным сетям в учебных заведениях, высокие материальные затраты на поддержку занятий в условиях непрерывного обучения. Стоит также отметить, что и работа преподавателя в социальных сетях остается недооцененной. В подавляющем большинстве социальные сети не обладают функцией введения электронных журналов по сравнению с «системами управления обучения LMS (англ. learning management system), являющейся основой системы управления учебной деятельностью, которая используется для разработки, управления и распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного доступа. Создаются данные материалы в визуальной учебной среде с заданием последовательности изучения. В состав системы входят различного рода индивидуальные задания, проекты для работы в малых группах и учебные элементы для всех студентов, основанные как на содержательном компоненте, так и на коммуникативном» [18].

Безопасность пользователя в Интернете подвергается сомнению. Поскольку многие социальные сети работают на основе предполагаемого доверия, профили пользователей

отображаются и доступны для зарегистрированных пользователей и гостей по умолчанию, даже если они не принадлежат к одной сети. В последнее время многие сети стали предоставлять возможность установить самостоятельно уровень раскрытия информации. Однако данная функция не доступна для всех платформ. В связи с этим к недостаткам социальных сетей относится низкий уровень защиты конфиденциальных персональных данных. Стандарты и политика защиты информации пользователя является обширно исследуемой областью и выходит за рамки данной статьи.

Имеющиеся проблемы можно решать посредством детального анализа возможностей социальных сетей, разработки и внедрения новых методик обучения с использованием социальных сетей, повышения квалификации преподавателей и материального стимулирования педагогов. Важно способствовать сотрудничеству педагогов с разработчиками социальных платформ в целях разработки удобного инструментария, поскольку на данный момент очевиден разрыв между достижениями современного социального программного обеспечение и его применения в образовании. Исследования следует проводить для определения степени влияния социальных сетей на удовлетворенность студентов процессом обучения, мотивацию студентов и другие поведенческие особенности.

Умелое использование социальных сетей, вне всякого сомнения, позволяет педагогам делать занятия более интересными и эффективными. Современный педагог может доказать, что социальные сети являются не только средством развлечения и общения с друзьями, но и рабочим инструментом. Доступность, популярность, прогрессивность, гибкость, удобный инструментарий, возможность участия в совместных проектах – все эти факторы говорят в пользу использования социальных сетей в обучении.

Таким образом, социальные сети имеют огромный потенциал в распространении образования. Однако стоит отметить, что существуют некоторые проблемы, решение кото-



рых возможно благодаря сотрудничеству разработчиков программных средств со всеми участниками учебного процесса, разработке и апробации новых методик обучения. Теоретическая база доказывает положительный эффект социальных сетей: они усиливают существенное взаимодействие в образовательной среде социальных групп, а также направлены на укрепление ценностей, обмен мнениями и опытом. Пользователи социальных сетей, формируя новое информационное пространство, содействуют не только развитию электронного образования, но и образования в целом.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос использования социальных сетей в образовательном процессе, обсуждается проблема, связанная с разрывом между быстро развивающимся социальным программным обеспечением и его использованием в учебных целях. Проанализированы педагогические возможности и функции социальных сетей; рассмотрены преимущества и недостатки применения современных социальных платформ; предложены идеи для решения имеющихся проблем.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, социальные сети, образовательный процесс, непрерывное обучение, современные педагогические технологии.

SUMMARY

The article discusses the use of social networks in the educational process, discusses the gap between rapidly developing social software and its use for educational purposes. The pedagogical possibilities and functions of social networks are analyzed; the advantages and disadvantages of modern social platforms are discussed; suggested ideas for solving existing problems.

Key words: information and communication technologies, social networks, educational process, continuous education, modern pedagogical technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аудитория Вконтакте. Социальная сеть [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/page-47200925_44240810 (дата обращения: 13.01.2018).

2. Вконтакте: социальная сеть [Электронный ресурс]. – URL: <https://m.vk.com> (дата обращения: 30.12.2017).

3. Дужникова А. С. Социальные сети: временные тенденции и типы пользования [Электронный ресурс] // Мониторинг. – 2010. – №5 (99). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-sovremennyye-tendentsii-i-tipy-polzovaniya> (дата обращения: 03.10.2017).

4. Мамедов Н. М. Глобализация как современное состояние общественного развития // Эпоха глобальных перемен (опыт философского осмысления). – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С. 41–49.

5. «Открытый класс». Национальный фонд подготовки кадров [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.openclass.ru/> (дата обращения: 16.02.2018).

6. Официальная страница журнала «Web of Science» в Facebook [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.facebook.com/webofscienceclarivate/> (дата обращения: 03.10.2017).

7. Павличева Е. Н. Социальные сети как инструмент модернизации образования // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 42–47.

8. Проскуряков А. В. Образование в условиях глобализации. Использование социальных сетей в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Вестник ВГУ. – 2014. – № 2(3). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-usloviyah-globalizatsii-ispolzovanie-sotsialnyh-setey-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 15.09.2017).

9. Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России / М. С. Чванова, М. В. Храмова, В. Ю. Лыскова [и др.] // Образовательные технологии и общество. – 2014. – № 3. – С. 472–493.

10. Сообщество для изучения иностранных языков Busuu [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.busuu.com/ru> (дата обращения: 16.02.2018).

11. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс] – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Социальная_сеть (дата обращения: 02.01.2018).

12. Социальные сети в России, лето 2017 [Электронный ресурс] // Brand Analytics.



2018. – URL: <http://blog.br-analytics.ru/sotsialnye-seti-v-rossii-letu-2017-tsify-i-trendy/> (дата обращения: 13.01.2018).

13. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [Электронный ресурс] // Наша сеть. 2017. – URL: <https://nsportal.ru/> (дата обращения: 16.01.2018).

14. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. унта, 1984. – 272 с.

15. Фещенко А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое дистанционное образование. – 2011. – № 3 (43). – С. 44–49.

16. Цифровая образовательная платформа «Дневник.ру» [Электронный ресурс]. – URL: <https://dnevnik.ru/> (дата обращения: 16.01.2018).

17. Interpals [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.interpals.net/> (дата обращения: 16.01.2018).

18. Learning management system [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энциклопедия. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_management_system (дата обращения: 18.01.2018).

19. Richard J. Light. Making the Most of College: Students Speak Their Minds. – Cambridge: Harvard University Press, 2001. – 242 pp.

20. Top 15 Most Popular Social Networking Sites and Apps [Электронный ресурс] // Dreamgrow. 2018. – URL: <https://www.dreamgrow.com/top-15-most-popular-social-networking-sites/> (дата обращения: 16.01.2018).



Т. Т. Везилов

УДК 378.2

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИМЕДИА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В современном мире неотъемлемой частью образовательного процесса является активное развитие и использование средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, где основной составляющей являются мультимедийные образовательные ресурсы во всех сферах профессионально-педагогической деятельности.

Современные мультимедийные образовательные ресурсы повышают эффективность самостоятельной работы студентов и в целом способствуют становлению и функционированию электронной информационно-образовательной среды вуза, к которой каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом.

Использование мультимедийных технологий в обучении обусловлено данными многолетних исследований о влиянии аудиовизуального ряда на усвоение и воспроизведение полученной информации. Использование мультимедийных технологий открывает новые возможности в организации учебного процесса, а также в развитии творческих способностей студентов, и потому мультимедийные технологии являются одним из перспективных направлений информатизации учебного процесса.

Применение мультимедийных технологий на занятии через визуализацию и интерактивность активизирует познавательную деятельность обучаемого и развивает алгоритмический стиль мышления. Проведение занятия с использованием технических средств,



поддерживаемых мультимедийными технологиями, позволяет рассматривать проблемные вопросы в интерактивном режиме. Грамотно подобранное изображение привлекает внимание, положительно влияет на понимание содержания учебного занятия, формирует эмоциональный фон занятия.

Успешность применения современных технологий в образовании напрямую зависит от уровня программного и методического обеспечения учебного процесса, а также от уровня квалификации преподавательского состава. Современная система образования подразумевает оснащение учебных помещений средствами интерактивного мультимедийного оборудования и информационными системами для активного выступления преподавателя и эффективного восприятия изложенной информации студентами.

В науке наметились определенные тенденции, направленные на решение данной проблемы: интенсивно исследуются отдельные направления процесса проектирования мультимедийных образовательных ресурсов (Т. Г. Везиров, С. Г. Григорьев, С. В. Зенкина, О. А. Козлов, А. В. Осин, И. В. Роберт, Н. В. Софронова, В. А. Трайнев, С. А. Христочевский и др.), роль мультимедийных образовательных ресурсов в формировании единого образовательного пространства (В. И. Жог, М. Н. Панкина, С. В. Панюкова), создание мультимедийных образовательных ресурсов для дистанционного обучения (М. А. Евдокимов, О. А. Захарова, А. В. Петров, Е. С. Полат и др.).

На наш взгляд, применение мультимедийных образовательных ресурсов (МОР) в учебном процессе является одним из способов развития умение творческого подхода, повышения его качества и заинтересованности студентов.

Как показал анализ литературы, исследователи Т. Н. Носкова, С. А. Маркелова указывают на необходимость использования МОР для поддержки обучающихся, отмечая ее положительное влияние на процесс образования. Так, Т. Н. Носкова говорит о том, что использование МОР способствует формиро-

ванию компетенций студентов, связанных с обучением в расширенном информационном пространстве в течение всей жизни. В работе С. А. Маркеловой [4] выявляется положительный эффект применения МОР в дистанционной поддержке как средства повышения профессиональной компетентности во время практики студентов. В работах В. В. Артемовой [1], А. В. Баранова [2], Р. Н. Дятлова [3] описывается опыт использования МОР в дистанционной поддержке разных предметных областей.

Технологии создания и применения МОР в учебном процессе также посвятили исследования такие авторы, как Е. Н. Остроумова [7], Ю. С. Романова [9], О. В. Солнышкова [10] А. Л. Марченко и др.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что результативность внедрения инновационных технологий в образование будет значимой только тогда, когда появится поколение педагогов, которое готово использовать компьютеры и мультимедийные образовательные ресурсы, а также тогда, когда появятся методисты, способные разработать методику применения их в учебном процессе, то есть составить довольно значительное количество примеров, на основе которых даже так называемый рядовой преподаватель сможет пользоваться компьютером и мультимедиа.

Проведенные нами опросы педагогов на курсах повышения квалификации показали, что 76 % из них не состоят в педагогических сетевых сообществах, 94 % не организуют сетевое сотрудничество обучающихся на основе веб-сервисов, 72 % предполагают сложности в использовании сетевых сервисов в педагогической деятельности, в частности, для создания мультимедийных образовательных ресурсов. Результаты опросов свидетельствуют о недостаточном понимании способов и средств достижения новых образовательных результатов, основанных на проектировании учебных занятий с учетом возможностей мультимедийных образовательных ресурсов и уникальных возможностей сетевых сервисов.



Среди студентов бакалавриата Дагестанского государственного университета нами также был проведен опрос, задачей которого было выяснение отношения студентов к использованию преподавателями мультимедийных образовательных ресурсов в учебном процессе. По данным опроса 95 % студентов положительно относятся к мультимедийным образовательным ресурсам, 4,5 % занимают нейтральную позицию по отношению к ресурсам такого характера, и только 0,5 % отрицательно воспринимают современные технологии. 72 % респондентов считают МОР эффективным, поскольку материал лучше воспринимается, усваивается и впоследствии закрепляется, что позволяет более глубоко изучить предмет.

Анализ проведенных опросов свидетельствует о противоречии между готовностью студентов к обучению с использованием мультимедийных образовательных ресурсов и недостаточным уровнем подготовленности педагогов к использованию современных мультимедийных технологий в образовательной практике. Для решения этой проблемы нами поставлена цель по реализации проекта мультимедийной лаборатории образовательных ресурсов в помощь педагогам для разработки профессиональных мультимедийных образовательных ресурсов и их размещения на web-сайте.

Разработка мультимедийных образовательных ресурсов обеспечит реализацию образовательных программ высшего образования по учебным дисциплинам через повышение эффективности целостного педагогического процесса на базовом уровне, а также решение следующего комплекса педагогических задач при их применении в учебном процессе: а) содействие обеспечению доступности качественного образования обучающимся вне зависимости от социального статуса и их географического места проживания; б) расширение возможности индивидуализации учебного процесса через построение индивидуальных образовательных маршрутов как последовательности (линейной и/или нелинейной) изучения электронных учебных модулей;

в) активизация самостоятельности и творческой активности каждого обучающегося, их направленность при организации учебной работы с мультимедийным образовательным ресурсом; г) повышение наглядности учебного материала, представленного в мультимедийном образовательном ресурсе современными средствами информационных и коммуникационных технологий.

В перспективе мультимедийная лаборатория образовательных ресурсов должна быть оснащена видеосъемочно-монтажным аппаратным и профессиональным программным комплексом, который позволит создавать учебные, информационные и рекламные видеопродукты. В видеостудии-лаборатории будет производиться съемка видеолекций для дистанционного обучения, озвучивание видеоматериалов и подготовка их для размещения в среде электронного обучения. Также лаборатория будет обеспечивать прямые трансляции в Интернет лекций и выступлений на конференциях преподавателей университета и приглашенных лекторов.

Для разработки профессиональных мультимедийных образовательных ресурсов нами предлагается создание временных творческих коллективов, в состав которых входит *преподаватель-разработчик* (специалист по дисциплине/курсу) и *технический персонал* лаборатории для разработки мультимедийных образовательных ресурсов (программист-разработчик, дизайнер экрана и т. д.), с четким разграничением задач и функций каждого члена коллектива.

Функции преподавателя-разработчика. Требования к преподавателю, использующему мультимедийные образовательные ресурсы в образовательном процессе, должны складываться из совокупности традиционных профессиональных компетенций и специфических, связанных с использованием современных ИКТ. Таким образом, необходимым условием успешной деятельности педагогов является компьютерная грамотность, знание предметной области, творческий подход к работе, а также готовность и желание использовать ИКТ-инструментарий в профессио-



нальной деятельности. Преподаватель-разработчик ресурса продумывает сценарий интерактивного ресурса, а также составляет методические указания по работе с ресурсом и предлагает обучающимся порядок выполнения работы. В задачи преподавателя-разработчика курса входит создание подробного технического задания для программиста, осуществляющего реализацию мультимедийного образовательного ресурса.

Основу содержания мультимедийного образовательного ресурса составили идеи развивающего, проблемно-модульного и личностно ориентированного обучения, аксиологического подхода, эвристического и исследовательского методов, направленных на формирование познавательной самостоятельности, творческого развития и саморазвития личности обучающегося.

По нашему мнению, МОР должен иметь модульную архитектуру и быть построен по принципу разветвленной компьютерной обучающей программы. Первый – базовый – уровень должен содержать основные понятия, определения предмета и иллюстрации этих понятий и определений. Составляя не более четверти от общего объема учебника, этот уровень, тем не менее, должен давать целостную картину предмета. Второй – основной – уровень может составлять примерно половину учебного материала и содержать подробное изложение всех вопросов учебной программы: темы, параграфа, курса. Наконец, третий уровень включает углубленное изложение отдельных вопросов для тех обучающихся, которые желают расширить свои знания в данном вопросе.

В качестве примера рассмотрим структуру разработанного нами МОР по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы» (рис. 1).

Дисциплина «Интеллектуальные информационные системы» входит в обязательные дисциплины вариативной части (Б1.В.ОД.9) образовательной программы *бакалавриата* по профилю «Прикладная информатика в юриспруденции». Дисциплина реализуется в юридическом институте кафедрой информа-

ционного права и информатики Дагестанского государственного университета. Содержание дисциплины охватывает круг вопросов, связанных с вопросами организации, проектирования, разработки и применения систем, предназначенных для обработки информации, базирующихся на применении методов искусственного интеллекта. На основе анализа ФГОС ВО (уровень бакалавриата) [8] нами выделены следующие компетенции, формируемые при изучении дисциплины «Интеллектуальные информационные системы»: общекультурных – ОК-7, общепрофессиональных – ОПК-3, профессиональных – ПК-3.

С внедрением модульно-рейтинговой системы по общему правилу были разработаны учебно-методический комплекс (УМК) и рабочая программа дисциплины (РПД), где четко разграничиваются содержание и границы каждого модуля. В связи с этим МОР имеет модульную структуру и в соответствии с РПД разделен на три модуля (рис. 1).

Логика построения МОР по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы» такова, что используемые элементы находятся в следующей взаимосвязи между собой: переход на следующий элемент курса не возможен без выполнения «Критерия выполнения» предыдущего элемента.

Например, «ПЗ – Практические задания» не будет открыт, пока обучающийся не пройдет тестирование и в зависимости от того, сколько баллов наберет, переходит на соответствующий уровень (минимальный проходной балл – 50; «ПЗ-Б» – базовый уровень – 50–80; «ПЗ-У» – углубленный – 81–100). В свою очередь, выполнение практических заданий открывает возможность изучения следующей лекции. В завершении каждого модуля предусмотрено тестирование.

В состав МОР могут быть включены РПД, справочные издания, энциклопедии, ссылки на другие образовательные ресурсы, в том числе и в сети Интернет, хрестоматии, видеоуроки и пр. РПД является основным нормативно-методическим документом, который определяет объем, содержание и порядок изучения учебного курса.

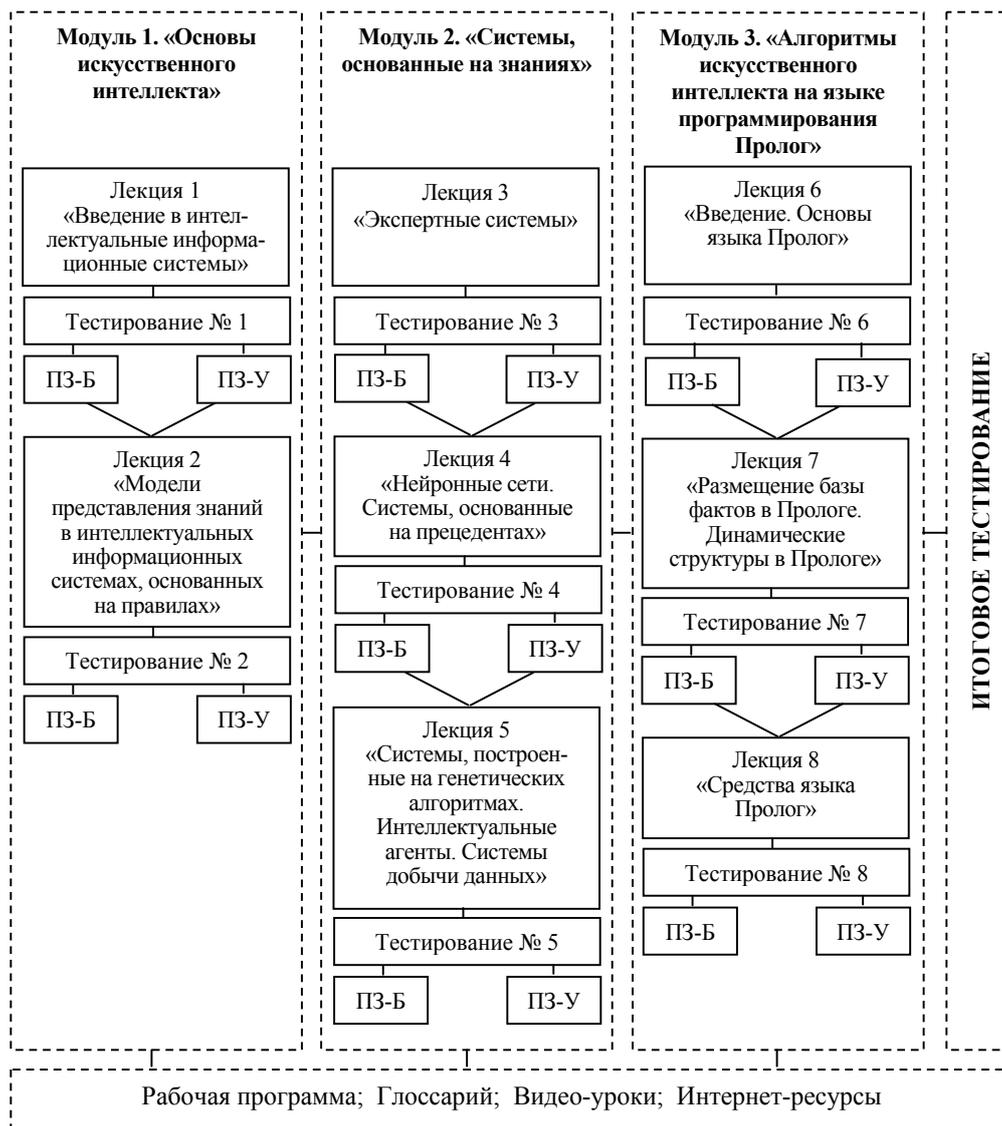


Рис. 1. Структура мультимедийного образовательного ресурса по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы»

Функции программиста-разработчика. Работу программиста-разработчика можно разделить на несколько этапов:

– *проектирование согласно техническому заданию (этап 1).* На этом этапе прорабатывается концептуальная логика работы системы, механизмов передачи данных в модели «клиент–сервер» согласно полученному

техническому заданию. Разрабатывается модель защиты пользовательских данных от постороннего вмешательства и защиты серверных данных от возможных попыток подбора правильного ответа. Далее программистом проектируются механизмы взаимодействия клиентской части и серверной стороны, а также составляются блок-схемы алгоритмов



программных модулей и диаграмм взаимодействия потоков входных и выходных данных проектируемой системы;

– реализация разработки интерактивного мультимедиа ресурса (этап 2). Основная часть производственной деятельности программиста включает в себя подробную разработку дизайна интерфейса и реализацию его посредством аппаратно-программных средств;

– пострелизные работы (этап 3). На заключительном этапе происходит согласование проделанной работы с преподавателем, внесение поправок и изменений в программный код и интерфейс клиентской части программы согласно техническому заданию с учетом замечаний преподавателя.

Последовательная реализация данного проекта будет содействовать формированию региональной инновационной системы профессионального образования, требующей подготовки специалистов инновационного типа, обладающих творческим мышлением, глубокими знаниями, умениями, навыками в определенной предметной области и в смежных областях, способных осваивать наукоемкие технологии, разрабатывать, внедрять и распространять новые конкурентоспособные продукты и технологии. Формирование инновационного типа обучающегося в вузе может быть успешно реализовано в бакалавриате и магистратуре.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается технология разработки профессиональных мультимедийных образовательных ресурсов в рамках инновационного проекта «Мультимедийная лаборатория образовательных ресурсов» в помощь педагогам. Автором предложена модель мультимедийных образовательных ресурсов модульной архитектуры, построенных по принципу разветвленной компьютерной обучающей программы.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, мультимедийный образовательный ресурс, мультимедийная лаборатория образовательных ресурсов, web-сайт, дисциплина «Интеллектуальные информационные системы».

SUMMARY

The article considers the technology of development of professional multimedia educational resources within the framework of the innovative project “Multimedia laboratory of educational resources” to help teachers. The author proposes to develop multimedia educational resources of modular architecture and built on the principle of a branched computer training program.

Key words: multimedia technologies, multimedia educational resource, multimedia laboratory of educational resources, web-site, discipline “Intellectual information systems”.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова В. В. Принципы отбора содержания обучения для национально-ориентированного интерактивного курса дистанционной поддержки преподавания русской фонетики / В. В. Артемова // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2009. – С. 43–48.

2. Баранов А. В. Дистанционная поддержка обучения в лабораторном практикуме курса физики технического университета / А. В. Баранов, В. В. Давыдов // Открытое образование. – 2014. – С. 3540.

3. Дятлов Р. Н. Метод программированного обучения в дистанционной поддержке учебного процесса на базе онлайн-технологий: сборник докладов II Международной научно-практической конференции Интернет как реальность. – 2016. – С. 66–72.

4. Маркелова С. А. Дистанционная поддержка педагогической практики студентов как средство повышения профессиональной компетентности будущего учителя // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2010. – С. 1397.

5. Марченко А. Л. Актуальные вопросы разработки и использования электронных изданий и ресурсов в обучении электротехнике и электронике в вузе. – М.: МАТИ, 2010. – 272 с.

6. Носкова Т. Н. Некоторые эффекты информатизации образовательной среды современного вуза / Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова, О. В. Яковлева // Открытое образование. – 2016. – С. 24–30.



7. Остроумова Е. Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 4. – С. 37–40.

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 № 207; зарегистрирован в Минюсте России 27.03.2015 № 36589.

9. Романова Ю. С. Электронный учебник в информационно-образовательной среде вуза // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2013. – № 2. – С. 38–40.

10. Солнышкова О. В. Технология разработки интерактивных электронных образовательных ресурсов для подготовки студентов архитектурно-строительных направлений // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 10. – С. 2295–2299.



ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ





Н. В. Горбунова, Е. Г. Светличный

УДК 371

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

На современном этапе развития высшей школы остро ощущается разрыв между качеством подготовки юриста и требованиями, которые общество предъявляет к профессионалам на рабочем месте. Процесс формирования профессиональной культуры юриста, обеспечивающий выполнение сложных профессиональных функций, должен быть организован в соответствии с современными реалиями, отражающими динамику юридической практики.

Важным условием формирования профессиональной культуры будущего юриста является правильный подбор необходимых педагогических условий. В теории и практике педагогической науки имеют место различные типы педагогических условий: организационно-педагогические [1; 6; 10; 12], психолого-педагогические [8] и дидактические [18].

Все перечисленные типы расширяют и дополняют понятие термина «педагогические условия», а также позволяют сделать педагогический процесс более комфортным и продуктивным.

Ряд специалистов считают необходимым включение в понятие «педагогические условия» совокупности организационных форм, материальных и объективных возможностей обучения и воспитания людей [10], а также признание педагогическими условиями принципиальных оснований для объединения различных видов деятельности по управлению процессом формирования профессиональной педагогической культуры личности [12].

А. Х. Хушбахтов считает, что термин «педагогические условия» обладает следующими характерными признаками:

– совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса;

– совокупность мер оказываемого воздействия, характеризующихся как психолого-педагогические условия и направленных на развитие личности субъектов педагогической системы (педагога, воспитанника и других участников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса;

– использование мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы [19].

На наш взгляд, определение С. Н. Павлова понятия «педагогические условия» является наиболее емким, хотя и не предусматривает ряд признаков. С. Н. Павлов считает, что организационно-педагогические условия – это совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса. Эти условия являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности [10].

Для обеспечения процесса формирования профессиональной культуры будущего юриста следует использовать такие педагогические условия, как:

– формирование профессионально-предметных конструктов профессиональной культуры будущих юристов в процессе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций;

– включение будущих юристов в профессиональную деятельность в рамках работы юридической клиники;

– создание профессионально-культурной образовательной среды вуза.

Отметим, что в реализации вышеназванных педагогических условий, особое значение имеет их тесная взаимосвязь.



Рассматривая профессиональную культуру будущего юриста как средство и условие достижения правопорядка в обществе, снятия социальной напряженности, Д. Г. Запутин считает обязательными активизацию способностей обучающихся осуществлять рефлексию профессиональных действий, а также использование в образовательном процессе комплекса ситуативных задач, основывающихся на анализе различных ошибок в деятельности сотрудников правоохранительных органов [4].

Первым педагогическим условием формирования профессиональной культуры будущих юристов выступает *формирование профессионально-предметных конструктов профессиональной культуры юристов в процессе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций*.

Педагогический конструкт – это модели-матрицы построения и преобразования объективного знания, предопределяющие качество и возможности постановки и решения профессионально-педагогических задач.

Оценочную систему, которую индивид использует для классификации различных объектов его жизненного пространства, можно определить как личностный конструкт – термин, предложенный в психологии личности Дж. Келли для обозначения когнитивных шаблонов, которые человек «сам создает, а затем пытается подогнать их по тем реалиям, из которых состоит этот мир» [5]. Конструкты используются для прогнозирования повторяющихся событий и позволяют индивиду не только объяснять чужое поведение, но и проектировать собственное, так как конструкт задает фактическую программу такого поведения.

Личностный конструкт – это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или истолковать, объяснить или предсказать свой опыт в терминах схожести и контраста (например, «хороший-плохой»). Личность индивида представляет организованную систему более или менее важных конструктов.

Возможность адаптации теории контекстного формата обучения к условиям подго-

товки юристов в высшей школе и собственный опыт юридической и педагогической деятельности позволяют отметить оптимальность реализации принципа ситуативности обучения, направленного на реализацию возможностей прямого приложения общекультурных и профессиональных компетенций к конкретным ситуациям и условиям [13; 14].

При отборе фактов и проблем из многообразия ситуаций необходимо обратить внимание на типичные (характерные для правонарушений определенного вида или группы) и конкретные (содержащие совокупность условий определенного дела) ситуации, которые включают данные, позволяющие представить полную и объективную картину расследуемого события в конкретный момент. Задача обучающихся – дать надлежащую оценку сложившимся обстоятельствам и принять вытекающие из этой оценки решения о последовательности своих профессиональных действий.

В процессе решения ситуативных заданий обучающиеся анализируют конкретные обстоятельства, дают им оперативную оценку, применяют для ответов на поставленные вопросы имеющиеся знания по различным отраслям права, тем самым обеспечивая углубление и коррекцию компонентов содержания юридического образования, развитие профессионального мышления как составляющих профессиональной культуры.

В ходе реализации содержания образования и формирования компонентов профессиональной культуры в процессе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций будущие специалисты активно включаются в решение реальных проблемных заданий, содержащих элементы некоторых противоречий, имитации событий и предполагающие разнообразие вариантов развития правового процесса. Используемый в процессе обучения комплекс предметно-профессиональных ситуаций, наполненных проблемным монопредметным и межпредметным содержанием, должен соответствовать профессиональным функциям будущего юриста и быть ориентированным на отработку умений и навыков профессиональной деятельности и активное разви-



тие элементов профессиональной культуры будущих юристов.

В процессе решения проблемного задания будущими юристами отрабатываются навыки реализации знаний нормативных правовых актов и тактических схем их применения, активизируются процессы рефлексии и антиципации, развиваются аналитические, диагностические и прогностические умения как составляющие профессиональной деятельности и профессиональной культуры будущего юриста.

С целью реализации содержания образования и формирования компонентов профессиональной культуры в процессе обучения необходимо активно использовать моделирование профессиональных ситуаций, что «обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения» [2]. В ходе этой деятельности будущие юристы осуществляют разработку и описание событий, имитирующих деятельность в сфере применения права; характеризуют позитивные, негативные и нейтральные действия юристов в рамках профессионального поведения (соблюдение правовых и этических норм поведения, выступление в средствах массовой информации, совершение гражданско-правовых сделок с использованием должностного влияния). Моделирование ситуационных заданий направлено на развитие умений будущих юристов определять и анализировать проблему, расширение представлений о правоохранительной деятельности путем выработки умений и навыков профессиональной работы, а также формирование личности, ориентированной на использование профессиональных знаний для принятия законных правовых решений, понимание последствий своих действий за деятельность в сфере применения права.

В ходе формирования компонентов профессиональной культуры в процессе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций необходимо использовать метод дискуссии, предполагающий целенаправленное групповое обсуждение ситуационных заданий.

Обсуждение дискуссионных вопросов, определение позиции и ее обоснование необходимо осуществлять сначала в группах, а затем фронтально. Проведенная дискуссия обеспечивает не только высокую вовлеченность будущих юристов в обсуждение содержания проблемы, становится способом углубленной работы с содержанием изучаемого материала, но и способствует творческому осмыслению материала, развитию профессионального мышления, формированию ценностных ориентаций.

Вторым педагогическим условием формирования профессиональной культуры является *включение будущих юристов в профессиональную деятельность в рамках работы юридической клиники*, которая рассматривается нами как программа дополнительного образования по формированию практических навыков юридической деятельности и развитию профессиональной культуры будущего юриста без отрыва от основного процесса обучения.

На основании приказа Минобразования от 30 сентября 1999 г. № 433 «О правовых консультациях («правовых клиниках») для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров в Российской Федерации» действуют юридические клиники по профессиональной подготовке социально ориентированных специалистов [11]. Программы реализуются на базе клиник, созданных при вузах или некоммерческих (общественных) организациях, где обучающиеся под наблюдением и руководством преподавателей-кураторов безвозмездно оказывают правовую помощь социально незащищенным гражданам, осуществляют правовую защиту общественных интересов, оказывают помощь в организации и сопровождении сайтов, помощь малым предприятиям района.

Участниками клинической программы являются:

- обучающиеся, как правило, 3-4 курса;
- кураторы, администраторы клиники (в этом качестве выступают обучающиеся выпускных курсов или аспиранты, преподаватели или опытные специалисты);



– клиенты клиники – граждане, не имеющие возможности получить качественную юридическую помощь безвозмездно, а также малые предприятия [11].

Схема работы любой юридической клиники обычно одинакова: обучение – практическая деятельность – анализ работы.

На занятиях необходимо использовать интерактивные методики обучения: ролевые игры, анализ казусов, мозговой штурм, работа в малых группах [3].

Примеры ситуаций для анализа ролевых игр и составления документов разрабатываются преподавателем-куратором и зависят от специализации клиники – от типов дел и клиентов [3].

В основном обучение проходит в процессе работы по реальным делам, когда, начиная с приема клиента и заканчивая консультированием, составлением документов, представлением интересов клиента в госорганах, обучающийся самостоятельно выполняет все действия специалиста. Куратору необходимо заранее проверять качество работы, но самому не вмешиваться в контакт обучающегося с клиентом или внешними структурами. После каждого этапа работы обучающийся должен проводить самоанализ и делать выводы о степени развития того или иного навыка, планировать свое собственное дальнейшее обучение. По ходу работы с клиентами также проводятся и аудиторные встречи и занятия – в том случае, например, если есть явная потребность в дополнительном тренинге какого-то навыка, а также для обсуждения текущих изменений законодательства и правоприменительной практики по направлению работы клиники [3].

Клиническая программа не заменяет обучение, а лишь дополняет стандартное образование, позволяет обучающимся, привлекаемым к работе в клинике, получить неоценимый опыт.

На практике, работая с «живым» клиентом, обучающиеся уже сталкиваются с реалиями системы. Это не теоретическое обсуждение чужого опыта (как на традиционных занятиях), не наблюдение за работой профес-

сионалов (как в ходе ознакомительной практики), не помощь в работе (как на производственной практике), это полноценная самостоятельная работа. В то же время юридическая клиника – это не студенческое консультационное бюро, ведь в клинике работают и преподаватели-кураторы, которые наблюдают за работой обучающихся, проводят занятия и проверяют качество подготовленных консультаций, документов [15].

Обучающиеся, принимающие участие в работе клиники резко отличаются от остальных. «Клиницистов» легко отличить на занятиях и экзаменах. Их стремление разобраться в проблеме, понять, как работает система «на самом деле», заставляет преподавателей качественно проводить занятия. Несмотря на дополнительную нагрузку эти обучающиеся успевают и много читать. Во-первых, потому что им интересно, а во-вторых, потому что они уже на практике столкнулись с необходимостью тщательно анализировать источники и сравнивать разные точки зрения. Они мотивированы изучать необходимые для работы в клинике дисциплины. Таким образом, участие обучающихся в программе клиники резко повышает качество получаемого образования.

Работая в клинике, будущие юристы приобретают:

- навыки осмысления правовых норм через помощь гражданам;
- практический опыт работы и контакты;
- профессиональную ответственность перед обществом;
- личностные качества (ощущение собственных сил, понимание профессиональных возможностей).

Участие преподавателя в работе клиники в качестве куратора позволяет развивать не только собственные навыки, но и использовать материалы дел клиники в академическом учебном процессе [17].

Участие в работе клиники в качестве куратора позволяет преподавателю обнаружить перспективных будущих юристов, работать с ними индивидуально, определить их интересы, сильные и слабые стороны, а в дальней-



шем – приобщить их к научно-исследовательской деятельности.

Обучение в рамках юридической клиники – это и специальная подготовка будущих юристов, и неоднократная проверка работы обучающегося куратором, и совместная работа будущих юристов в парах и группах, и возможность консультаций преподавателей и практиков.

Третьим педагогическим условием формирования профессиональной культуры выступает *создание профессионально-культурной образовательной среды вуза*, интегрирующей системно-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный, контекстный подходы, с целью обеспечения эффективности реализации модели формирования профессиональной культуры будущих юристов.

Одним из факторов, влияющих на становление профессионализма будущих юристов, является профессионально-культурная образовательная среда вуза. В современных социально-экономических условиях система образования рассматривается как система специально организованных, педагогически целесообразных условий для личностного становления, социального и культурного саморазвития молодого поколения. Образовательная организация высшего образования как элемент системы образования сохраняет эту сущностную характеристику во всем ее объеме.

Формирование культурно-образовательной среды вуза как условия успешного социокультурного становления личности имеет объективную обусловленность. Актуальность проблемы оптимизации культурно-образовательной, развивающей среды вуза определяется рядом педагогических противоречий между:

– усложнением задач профессиональной деятельности специалистов в условиях современного общества и необходимостью модернизации существующей системы их подготовки в образовательных организациях высшего образования;

– существующими потенциальными возможностями культурно-образовательной среды современного вуза и их реальным исполь-

зованием в процессе личностного и профессионального становления молодого специалиста;

– объективной необходимостью создания педагогических условий, обеспечивающих продуктивность процесса личностного и профессионального становления специалистов в культурно-образовательном пространстве современного вуза и недостаточным организационно-педагогическим обеспечением данного процесса.

Российский ученый и педагог Ю. С. Мануйлов образно определяет культурно-образовательную среду как «пространство разнообразных миров, втянутых какими-то своими сторонами в образовательный процесс в систему обучения и воспитания <...> Это особый мир творчества, мир учебных дисциплин, мир учебной информации, мир идей, проектов, программ, мир профессионального образования. Все эти преисполненные жизни миры, находящиеся в различных сочетаниях и конфигурациях, эволюционируют и развиваются по своим законам и правилам. Пространство включает в себя миры, которые его и структурируют...» [16].

По нашему убеждению, культурно-образовательной и развивающей среда вуза является лишь в том случае, если реализуемый в нем педагогический процесс образования и воспитания позволяет обучающимся самоопределяться в разнообразной деятельности в широком социальном и культурном контексте (социально-культурной деятельности); если педагогам и другим субъектам данного пространства созданы условия для успешной социализации и инкультурации во взаимодействии с социокультурными институтами и учреждениями.

Белорусские исследователи Н. А. Лызь и Н. А. Познина определяют образовательную среду как «организованную систему условий, влияний и возможностей, преобразующихся в соответствии с потребностями и целями учащихся в факторы развития и саморазвития» [7]. Эта доминирующая характеристика, а именно способность к преобразованию, трансформации, ее детерминированность личностными факторами, такими как потребности



субъектов образовательного процесса (не только учащегося, но и педагога), определяет личностно развивающие функции образовательной среды.

Образовательная среда вуза как оптимальная педагогическая система способна эффективно решать задачи социализации и инкультурации личности молодого человека посредством:

- включения обучающегося в различные виды деятельности: познавательную, коммуникативную, ценностно ориентационную (аксиологическую), преобразовательно-творческую;
- содержательной и функциональной взаимодополняемости и скоординированности ресурсов и возможностей образования и культуры;

- широкого социокультурного контекста образовательных и воспитательных процессов, поскольку важнейшими элементами среды являются ее художественная и духовно-нравственная составляющие;

- насыщения культурно-образовательного развивающего пространства значимыми для личности ценностями.

Другими словами, образовательная среда вуза не может функционировать вне социокультурного контекста, поскольку целью организации личностно развивающего образования и воспитания является создание необходимых и достаточных условий для развития индивидуальности, а результатом – сформированная личность, готовая к интеграции в сообщество и осуществлению избранной стратегии жизни с учетом своих социально-культурных потребностей и возможностей.

Культурно-образовательная среда вуза – это педагогическая система диалектического взаимодействия пространственно-семантического, содержательно-методического и коммуникационно-организационного компонентов [9].

Вся педагогическая система вуза в этом случае обеспечивает культурно-образовательную подготовку творческого, активного, свободного человека, ориентированного в своей жизни не только на высокие собственные достижения, но и на общий успех окружающих его людей, организаций, сообществ.

Культурно-образовательная среда вуза как педагогическая система будет успешно реализовывать свою доминирующую личностно развивающую функцию, если она:

- включает в себя стимулы, актуализирующие потребности обучающихся в саморазвитии, и в ней востребованы их личностные проявления;

- выступает источником и «поставщиком» для личности новой информации, социокультурных норм, ценностей, идеалов, образцов личностного развития;

- содержит процессуальные возможности для свободной творческой самореализации личности, апробации ее ценностей, смыслов, убеждений для выбора социальных ролей и моделей поведения, для достижения актуальных жизненных целей и удовлетворения образовательных потребностей.

Культурно-образовательная среда современного вуза аккумулирует в себе целенаправленно создаваемые условия взаимодействия субъективного мира развивающейся личности с объективным миром, оказывающим прямое или опосредованное влияние на формирование конкурентоспособной личности специалиста через создание возможностей для развития способностей и профессиональных компетенций.

Как педагогический фактор культурно-образовательная среда обеспечивает всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс личностного саморазвития. Речь идет о социокультурном взаимодействии обучающегося со своей образовательной средой, в которой он, проявляя соответствующую активность, становится реальным объектом своего развития, субъектом образовательной среды, а не остается объектом влияния ее условий и факторов.

Таким образом, выбор педагогических условий, таких как профессионально-предметные конструкты профессиональной культуры юристов в процессе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, включение бу-



дущих юристов в профессиональную деятельность юридической клиники, создание профессионально-культурной образовательной среды вуза, позволит организовать профессионально ориентированную работу обучаемых и будет способствовать формированию высокоуровневой профессиональной культуры как важнейшего личностного качества квалифицированного специалиста.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу о создании специальных педагогических условий для формирования профессиональной культуры будущих юристов. Авторы определяют, что культурно-образовательная среда современного вуза аккумулирует в себе условия взаимодействия субъективного мира развивающейся личности с объективным миром и оказывает влияние на формирование конкурентоспособной личности специалиста через создание возможностей для развития способностей и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональная культура, педагогическое условие, юрист, образовательная среда.

SUMMARY

The article is devoted to the question of creating special pedagogical conditions for the formation of the professional culture of future lawyers. The authors determine that the cultural and educational environment of a modern university accumulates the conditions of interaction between the subjective world of a developing personality and the objective world and influences the formation of a competitive personality of a specialist through the creation of opportunities for the development of abilities and professional competencies.

Key words: professional culture, pedagogical condition, lawyer, educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
2. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7–11.

3. Гущина Г. А. Рефлексивно-деятельностный подход к формированию профессиональной культуры: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Калининград, 2011. – 42 с.

4. Запругин Д. Г. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов правоохранительных органов: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Челябинск, 2009. – URL: <http://www.dissertat.com/content/formirovanie-professionalnoi-kultury-udushchikh-spetsialistov-pravookhranitelnykh-organov>.

5. Келли Дж. Теория личности: психология личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 198 с.

6. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук. Сборник научных трудов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – Вып. 4. – 24 с.

7. Лызь А. Е. Практикум по психологии / А. Е. Лызь, Н. А. Познина, А. К. Прима. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2014. – 50 с.

8. Малыхин А. О. Воспитание морально-го сознания учеников 5–7 классов на уроках трудового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000. – 20 с.

9. Мосейчук С. Б. Культурно-образовательная среда вуза как педагогическая система [Электронный ресурс]. – URL: <http://repository.buk.by/bitstream/handle/123456789/840/KUL%20TURNO-OBRAZOVATEL%20NAYA%20SRED%20VUZU.pdf;jsessionid=0E61381B3D1CF10A73C16F14FEA5A131?sequence=1>.

10. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

11. Приказ Минобрнауки России от 30.09.1999 № 433 «О правовых консультациях («Правовых клиниках») для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров» [Электронный ресурс] / Консультант плюс – надежная правовая поддержка. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=285001#0>.

12. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры буду-



щих спортивных педагогов // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279–282.

13. Светличный Е. Г. Использование контекстного обучения в профессиональной подготовке курсантов и слушателей ведомственных учебных заведений системы МВД // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – Вып. 54 (2). – С. 260–265.

14. Светличный Е. Г. Концепция контекстного обучения как теоретическая основа подготовки специалиста в области юриспруденции // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – Вып. 50 (2). – С. 127–132.

15. Симонов В. П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых. – М.: Изд-во МГОУ, 2005. – 181 с.

16. Смирнова И. Э. Модели обучения в системе высшего образования // Инновации в образовании. – 2006. – № 1. – С. 5–14.

17. Смоленский М. Б. Правовой менталитет – фактор формирования правовой культуры как основы гражданского общества // Известия вузов Северокавказский регион. Общественные науки. – 2002. – № 1. – С. 70–75.

18. Федорченко Е. Н. Новации и инновации в образовании / Е. Н. Федорченко, Н. А. Суллаева, В. Ф. Белова, М. В. Рутковская // Федеральное агентство по образованию, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пятигорский государственный лингвистический университет». – Пятигорск, 2009.

19. Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 120–122.

Д. С. Гордеева

УДК 378.1

ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО- ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Потери общества, обусловленные нарастанием природных и особенно антропогенных катастроф, могут уже к середине настоящего века свести на нет все результаты экономического прогресса. Последние тенденции общего экономического образования характеризуются узкой направленностью на производственную сферу, фактически не учитывающей хозяйственные аспекты нематериальной, социокультурной сферы жизни.

Анализ исследуемой проблематики в области интеграции экономики и экологии в процессе профессионального обучения основан на теории существования эколого-экономических систем (А. Г. Аганбегян, О. А. Веклич, А. Д. Урсул и др.); на теории личностно-деятельностного подхода (Э. Ф. Зеер, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн, И. С. Якиманская и др.); на изучении актуальных проблем современной системы образования учащейся молодежи (В. А. Беликов, Г. Д. Бухарова, Л. Я. Рубина, А. В. Усова, Н. М. Яковлева и др.); на теории эколого-экономического образования (А. Ф. Аменд, В. В. Латышин, Н. П. Рябини-на, А. А. Саламатов, З. И. Тюмасева и др.).

Выбор направления развития политики государства начинается с глубокого анализа ныне существующих тенденций его функционирования [3]. За последние годы в России значимость проблем истощаемости природных ресурсов, техногенного загрязнения окружающей среды, а также полной неподготовленности человечества к управлению данными





ми процессами возрастает в геометрической прогрессии, выходя за границы пресловутого экономического кризиса.

В контексте современной динамики событий часто обсуждаются вопросы влияния производственной сферы на эколого-экономическую обстановку России, и при этом, на наш взгляд, мало внимания уделяется производственной сфере. Социально-экономические изменения XXI века, происходящие в России, поставили науку и образование на тонкую грань выживания, обострив их скрытые и явные проблемы. Прорыв в разных сферах познания не находит отражения в образовательном процессе, что препятствует формированию ноосферного типа мышления, который является вектором дальнейшего существования человечества в целом. Назрела необходимость в интенсивном синтезе эколого-экономической науки и образования, преодолении диспропорции в их развитии [4].

Главная идея современной системы непрерывного профессионального образования состоит в накоплении интеллектуальной собственности, которая в своей совокупности составляет основу национального богатства. Укрепление надежды на умения, навыки и полученные в результате непрерывного профессионального обучения эколого-экономические знания, увеличение числа квалифицированных эколого ориентированных менеджеров – единственно верный путь преодоления кризиса современности [8].

Разберем некоторые смысловые дефиниции, необходимые для полного понимания заданной проблематики.

Под *эколого-экономическим образованием* мы понимаем сложный многоступенчатый процесс передачи, овладения и реализации комплексных эколого-экономических знаний, умений и навыков, имеющий экоцентрическую направленность и способствующий готовности обучающихся к принятию экологически обоснованных экономических решений.

Тенденции последнего десятилетия характеризуются разрывом между образовательным процессом и научными достижениями,

особенно в эколого-экономическом направлении. Эколого-экономическое образование значительно отстает от темпов эколого-экономического развития страны. Проблема осложняется непоследовательно и поспешно проводимой реформой среднего специального образования и высшей школы. В России по-прежнему недооценивается тот факт, что реформирование уровней эколого-экономического профессионального образования, включающего среднее профессиональное, высшее профессиональное (бакалавриат, магистратуру и дополнительное профессиональное образование), осуществляется вне связи друг с другом, что это единый непрерывный образовательный процесс. Игнорирование непрерывности профессионального образования с точки зрения эколого-экономического направления приводит к тому, что все сложности и противоречия, возникающие на уровне ссуза, не устраняются в университете и проявляются в других сферах общественной жизни.

Необходимо отметить, что экология далеко не во всех средних профессиональных учреждениях является обязательным предметом. Более того, в университетах в достаточном объеме преподаются самостоятельные дисциплинарные ветви экологии, которые регламентируют те или иные меры природоохранной деятельности [15]. Регламенты эти фактически не соблюдаются, а в случае наступления экологической катастрофы или аварии не являются эффективными. По этой причине непрерывное эколого-экономическое профессиональное образование требует существенного реформирования, поскольку эколого-экономические дисциплины должны включать в себя комплексное изучение воздействия экономических факторов на среду, обучать методам проектирования и прогнозирования дальнейшего эколого-экономического развития страны. Эколого-экономические дисциплины должны стать фундаментальной теоретической и практической основой функционирования квалифицированных специалистов, которые будут заниматься управленческой деятельностью, предвидеть экономические и экологические риски, минимизировать опасное



антропогенное давление на биосферу, применяя при этом полученные в процессе эколого-экономического образования знания в профессиональной деятельности и в повседневной жизни [2].

К сожалению, далеко не все экологи-исследователи и экономисты-практики единодушны в том, что открывшийся в процессе профессиональной подготовки инновационный уровень эколого-экономических знаний – это необходимость, определяющая дальнейшее существование человека как вида. В ситуации кризисного развития общества модель непрерывного эколого-экономического профессионального образования должна непременно измениться, что обусловлено рядом причин.

Беспрецедентные экологические открытия последних лет (получение воды из сухого воздуха; дороги из переработанного пластика; съедобная упаковка для воды; обнаружение глубоководных бактерий, способных нейтрализовать углекислый газ, и др.) изменяют наши представления о природе и явлениях, происходящих в ней [4]. Эти открытия могут вывести цивилизацию на качественно новый уровень жизни, а с другой стороны, таят в себе катастрофическую опасность в силу далеко непредсказуемых последствий этих открытий. Человек и так до неузнаваемости преобразовал биосферу, подчинив ее функционирование своим техногенным законам. Сложно определить грань в системе «опасно-безопасно»: мировые дискуссии не утихают в отношении применения ГМО в качестве пищевых продуктов ввиду противоречивости полученных результатов многоспектрального их анализа [14]. Необходимо четко и принципиально оценивать новейшие экологические технологии, и такой многофакторный результат оценки можно получить только в процессе сложноорганизованной работы высококвалифицированного специалиста, обладающего определенным «багажом» эколого-экономической информации.

Благодаря экологическим инновациям эколого-экономическое образование создает потенциал, обеспечивая высокую конкуренто-

способность страны на мировом рынке. Определяющим фактором в данном вопросе выступают не материальные затраты, а востребованность новых идей, которые, вне сомнения, ожидаются от будущих выпускников вузов. Смогут ли следующие поколения в условиях глобализации экономики решать непредвиденные проблемы, стать конкурентоспособными профессионалами, если не будут обладать необходимыми эколого-экономическими знаниями и умениями? Этот вопрос занимает ведущих ученых России.

Одна из проблем современного общества – реальная угроза глобального экологического кризиса. Его постоянно учащающиеся проявления дают о себе знать на локальном уровне на протяжении последних десятилетий в разных регионах Земли (азиатское бурое облако, упавший в России метеорит, тотальные наводнения, резкие вспышки биологических эпидемий и т. д.). Ассимиляционный потенциал окружающей среды, ее способность к самовосстановлению практически сходит на нет. Эти решения должны приниматься высококвалифицированными специалистами в области эколого-экономического образования и иметь четкое направление на улучшение качества жизни людей через восстановление общей среды обитания, повышение уровня ответственности на уровне предпринимательства и бизнеса. Именно идеи, лежащие в устойчивом развитии с ноосферной ориентацией, должны стать национальной идеей прорыва и найти свое отражение в стратегии России–2050. Это предоставит возможности осуществлять реформы по опережающей, стратегически эффективной траектории.

Постепенное, в некоторой степени даже неочевидное приближение экологической катастрофы пока осознается в полной мере учеными и специалистами. Уже сейчас мы являемся свидетелями последствий реализации неграмотных решений «по преобразованию» природы – осушение болот, создание искусственных водохранилищ, выбросы веществ с пресловутыми кем-то давно установленными и давно не изменяющимися ПДК и т. д. Эколого-экономическое образование по-



этапно разъясняет связь между безграмотной деятельностью людей и эколого-экономическими просчетами. В процессе непрерывного эколого-экономического профессионального образования необходимо воспитывать у будущего специалиста восприятие себя частью природы, укреплять идею соответствия потребностей общества возможностям биосферы. Примета нового времени – появление в крупных компаниях развитых стран новой должности – экологического менеджера.

Необходимость усиления внимания к непрерывному эколого-экономическому образованию объясняется низкой грамотностью подавляющей части населения в этой области. Особую тревогу вызывает полная безграмотность выпускников со средним профессиональным образованием, которые затем выбирают специальности экологического или экономического профиля. Россия пытается соответствовать концепции устойчивого развития, идет разработка проектов импортозамещения, но все важнейшие государственные решения принимаются политиками, которые далеки от области эколого-экономических знаний. По нашему мнению, решения такого уровня должны приниматься с учетом междисциплинарного и прогностического характера. Эколого-экономическая грамотность специалистов, которых условно можно назвать неэкологами, будет способствовать интеллектуальному обеспечению власти, формированию и правильной ориентации общественного мнения.

Нами уточняется содержание понятия «непрерывное эколого-экономическое профессиональное образование». Это качественно новый феномен непрерывной образовательной деятельности, имеющий четкую ориентацию на интегрирование экологии и экономики в процессе профессиональной подготовки, при котором экология выступает вектором экономического развития, а экономика является экологически безопасной.

Мы подчеркиваем важность такой категории, как непрерывность, которая является не только проявлением преемственности образовательных программ, но и экологоориенти-

рованным способом расширения образовательной среды обучающегося, начиная с самого начала пути его профессионального становления. Отсутствие своевременной преемственности эколого-экономической науки и образования увеличивает пропасть между научными достижениями и уровнем просвещенности будущих специалистов, который требуется для их эффективной и рентабельной деятельности.

Образование – это кумулятивный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни личности обучающегося, являющийся неким продолжением науки, непрерывно взаимодействуя с ней. Нами выделены и представлены следующие ориентиры модернизации и развития непрерывного эколого-экономического профессионального образования:

1. Будущие менеджеры, экономисты, предприниматели нуждаются в экологических знаниях, умениях применять их в профессиональной деятельности и бизнесе, делать их основополагающими при принятии стратегических решений развития своего дела. Получение экологоориентированных знаний, а точнее их структурированного комплекса, возможно только в процессе непрерывного эколого-экономического профессионального обучения, именно в интегрировании экологии и экономики, смысл которых небезосновательно объединен корнем «эко» – дом.

2. Необходимо обучать данный контингент навыкам прогнозирования и моделирования последствий принимаемых ими бизнес-решений, их влияния на биосферу и качество жизни.

3. Важно в процессе непрерывного эколого-экономического образования сформировать убеждения в том, что любое принимаемое решение, которое отразится на качестве окружающей среды, не может быть узковедомственным, а должно основываться на принципе междисциплинарности.

4. Нужно акцентировать внимание обучающихся на том, что биосфера является глобальной системой, совокупностью взаимосвязанных подсистем, изменения в кото-



рых приведет к полнейшей дезориентации ее функционирования. Передача эколого-экономических знаний должна базироваться на системном формировании картины мира, которая, по признанию студентов гуманитарно-педагогического вуза, у них отсутствует.

5. В процессе непрерывного эколого-экономического образования упор должен делаться не на контроль уровня полученных знаний, а на контроль и развитие эколого ориентированного мышления. Надо научить студентов размышлять, сочувствовать, сопереживать, анализировать альтернативы, аргументировать свою позицию. Это непременно коснется их профессионального развития, будет способствовать карьерному росту и даст возможность работать не только себе во благо, но думать и о последующих поколениях.

6. Использование инновационных педагогических технологий и специальных форм обучения в процессе непрерывного эколого-экономического профессионального образования должно затрагивать не только рассудок, но и эмоциональную сторону, чувствительность обучающихся.

7. Система подготовки профессионалов экономических специальностей должна быть направлена на осознанное предотвращение последствий хозяйственной деятельности, а также на всевозможную ликвидацию уже существующих последствий.

Таким образом, в свете поставленных целей и задач непрерывного эколого-экономического профессионального образования следует пересмотреть общепринятые представления о том, что необходимо считать достижениями научно-технического прогресса. Непрерывное эколого-экономическое образование – системное, ассоциативное и в некоторой степени прогностичное – помогает сформировать эмоционально-ценностное отношение к природе, воспитать эколого ориентированную личность. С каждым годом растет престиж экологических специальностей, в списке дисциплин, преподаваемых будущим экономистам, появилась качественно новая, молодая прогрессивная наука «Экологическая

экономика», которая ознакомит обучающихся с методами, формами и средствами перехода от экстремального антропоцентризма к диалогу человека и природной среды, основанному на экологически этичном поведении и культуре, обогащенной новыми ценностными ориентациями. Координирование этапов непрерывного эколого-экономического образования, четкое ориентирование на значимость эколого-ориентированных знаний и навыков – неизбежный этап на пути стратегической задачи формирования эколого-экономически грамотного специалиста-профессионала.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается содержание понятия «непрерывное эколого-экономическое профессиональное образование». Обосновывается важность и необходимость эколого-экономического образования, поэтапно разъясняющего связь между безграмотной деятельностью людей и эколого-экономическими просчетами.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, непрерывное эколого-экономическое профессиональное образование, экология, экономика.

SUMMARY

The article reveals the essence of the concept “continuous ecological and economic professional education”. The importance and necessity of ecological and economic education, which gradually clarifies the connection between people's illiterate activity and ecological and economic miscalculations is explained.

Key words: education, professional education, continuous ecological and economic professional education, ecology, economics.

ЛИТЕРАТУРА

1. Саламатов А. А. Эколого-экономическая безопасность России: будущее в ретроспективе. Часть первая // Социум и власть. – 2015. – № 1 (51). – С. 102–108.
2. Бородин А. И. Принципы сбалансированного эколого-экономического развития региона // Вестник ИЖГТУ им. М. Т. Калашникова. – 2006. – № 1. – С. 76–78.
3. Гордеева Д. С. К проблеме формирования эколого-правовых знаний в высшей шко-



ле: молодежный научный форум. – Нижний Новгород: Издательство Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, 2016. – С. 33–35.

4. Жаров А. В. Устойчивое развитие социо-эколого-экономических систем: проблемы и перспективы развития // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2010. – Т. 3. – № 1. – С. 140–144.

5. Саламатов А. А. Система непрерывного эколого-экономического образования молодежи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 5–17.

6. Гордеева Д. С. Сетевое взаимодействие в области эколого-экономического образования // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2016. – № 3 (16). – С. 99–102.

7. Саламатов А. А. Инновационный аспект современного непрерывного образования // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2014. – № 3 (16). – С. 52–63.

8. Гордеева Д. С. Становление бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2010. – 192 с.

9. Гордеева Д. С., Тюнин А. И. [и др.]. Нерешенные проблемы непрерывного профессионального образования на стыке экологии и экономики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 63–67.



А. В. Савченков

УДК 373:378

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕХНИКУМОВ, ПРЕДПРИЯТИЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Российское профессиональное образование находится сегодня под влиянием императивов, сформированных мировым сообществом в плане развития как глобальной экономики, так и экономик отдельных государств, ориентированных на инновационные, высокопродуктивные технологии. Несмотря на достаточно высокий уровень образования в России, на наличие высококвалифицированных специалистов в отдельных отраслях экономики, культуры и права, менеджмента и т.д., значительная часть российских рабочих и специалистов среднего звена не обладает практически никакими навыками, необходимыми для того, чтобы отечественные предприятия могли конкурировать на мировом рынке [5]. При этом качество среднего профессионального образования продолжает ухудшаться. Весьма редко используются эффективные модели профессионального образования. Зачастую научно-методическое и техническое обеспечение не соответствует современным стандартам. Закрепившиеся педагогические технологии обучения в большинстве профессиональных образовательных организациях остаются неизменными [1]. Необходимость перехода на инновационные, альтернативные технологии вызывает у многих руководителей и инженерно-педагогических работников учреждений среднего профессионального образования неприятие, если не сказать, сопротивление. Данные



обстоятельства снижают уровень качества подготавливаемых кадров и, соответственно, конкурентоспособность предприятий, для которых осуществляется подготовка кадров [6]. По этой причине отечественные и зарубежные инвесторы не готовы приходить в регионы, в которых отсутствует кадровый потенциал необходимого уровня подготовки и квалификации [2]. Вместе с тем в мире и в России накоплен значительный опыт профессиональной подготовки кадров, отвечающих современным требованиям и способных развивать не только экономику, но и технологии, ориентированные на опережающее развитие.

В мире зарекомендовало себя немецкое дуальное образование, получившее распространение во многих странах, в том числе и в России. Дуальное образование – вид профессионального образования, при котором практическая часть подготовки специалистов среднего звена и рабочих осуществляется на рабочем месте, а теоретическое обучение проводится в условиях образовательной организации [3].

Внедрение *сетевое взаимодействие* организаций для реализации дуального обучения позволит:

- консолидировать и оптимизировать использование образовательных и производственных ресурсов всех участников сетевого взаимодействия;
- усилить ресурс любой образовательной организации за счет ресурсов других организаций;
- расширить перечень образовательных услуг для обучающихся, в том числе посредством реализации образовательных программ в сетевой форме;
- повысить профессиональную компетентность педагогов за счет использования современных практико ориентированных технологий.

Таким образом, необходимо создание такой модели сетевого взаимодействия профессиональных образовательных организаций с предприятиями и общеобразовательными организациями, при которой ресурсы всех взаимодействующих сторон будут максимально исполь-

зоваться для популяризации рабочих профессий и подготовки высококвалифицированных специалистов [4].

В рамках нашего исследования мы предлагаем создание модели, в ходе которой через сетевое взаимодействие будут интегрированы ресурсы Усть-Катавского индустриально-технологического техникума, общеобразовательных школ Усть-Катавского городского округа и «Усть-Катавского вагоностроительного завода им. С.М. Кирова» – филиала ФГУП «ГКНПЦ им. М.В. Хруничева» для реализации дуального образования.

Для реализации дуального обучения ГБПОУ «Усть-Катавский индустриально-технологический техникум разработал модель взаимодействия с общеобразовательными учреждениями Усть-Катавского городского округа и градообразующим предприятием «УКВЗ им. С. М. Кирова» – филиал ФГУП «ГКНПЦ им. М.В. Хруничева». Внедрение дуальной формы обучения и организация сетевого взаимодействия позволит решить основную проблему профессионального образования – разрыв между теорией и практикой. Данная модель реализации и управления элементами дуального обучения объединяет непосредственно всех участников процесса (ПО, ОУ, предприятие) и в значительной степени позволяет повысить не только профессиональный уровень обучающегося, будет способствовать его дальнейшему трудоустройству по выбранной профессии, но и усилит роль работодателя в образовательном процессе, повысит престиж образовательного учреждения.

Этапы внедрения модели сетевого взаимодействия:

1. Взаимодействие профессиональной организации с предприятием. Заказ необходимых для производства рабочих кадров. Заключение договоров о сотрудничестве.

2. Корректировка образовательной программы с участием работодателя. Педагогический коллектив техникума совместно со специалистами завода проводит корректировку учебных программ, разрабатывает требования к выпускнику системы дуального обучения, проводит подготовку педагогов и



наставников от предприятия через систему обучающих семинаров и дополнительного образования. Ведущие специалисты предприятия проводят содержательную экспертизу рабочих программ специальных дисциплин и профессиональных модулей, согласовывают рабочие программы учебной и производственной практики. Составляется календарный учебный график.

3. Профориентация. Совместно с представителями предприятия сотрудники центра профориентационной работы и трудоустройства ведут работу по двум направлениям: работа непосредственно со школьниками и работа с родителями, так как решающую роль в выборе подростками трудового пути играют родители. Для них проводятся беседы на родительских собраниях, встречи с ведущими специалистами техникума и предприятия, индивидуальное консультирование с целью выбора профессии и специальности, подходящей конкретному подростку. Большое значение имеет информирование через СМИ и сайт техникума. Подробную информацию о специальностях и профессиях, системе дуального обучения, особенностях работы профессиональной организации родители получают во время посещения «Дня открытых дверей». Кроме того, необходимую консультацию родители могут получить по телефону центра профориентационной работы и трудоустройства или приемной комиссии. Профориентационная работа со школьниками проводится с учетом их возрастных особенностей. Она охватывает все ступени образования и включает игровые формы совместных мероприятий, экскурсии в музей техникума, учебно-производственные мастерские с проведением мастер-классов по профессиям. В техникуме организуются подготовительные курсы для быстрой адаптации будущих абитуриентов, а также проводится индивидуальная работа по изучению профильных предметов. «Дни открытых дверей» позволяют не только получить всю интересующую информацию, но и в неформальной обстановке пообщаться со студентами и преподавателями техникума. Информирование школьников про-

водится традиционным способом – беседы, публикации в СМИ, через сайт техникума, а также используются такие формы Интернет-ресурсов, как индивидуальные сайты преподавателей, размещение информации на различных форумах, таких как «Подслушано Усть-Катав», в открытых группах «Усть-Катавская неделя», «Объявления Усть-Катав».

4. Заключение договоров о сетевом взаимодействии с образовательными учреждениями Усть-Катавского городского округа. Для выявления школьников, заинтересованных в дуальном обучении, проводится анкетирование, которое позволяет сформировать группы для получения рабочей профессии школьниками 10-11 классов на базе Ресурсного центра ГБПОУ «УКИТТ». Теоретическое обучение и учебная практика проходят на базе учебно-производственных мастерских техникума, а производственная практика – на «УКВЗ им. С.М. Кирова» – филиал ФГУП «ГКНПЦ им. М.В. Хруничева». Взаимодействие с образовательными учреждениями и предприятием позволит также подготовить школьников к участию в соревнованиях технического профиля, а также Junior Skills.

5. Отбор обучающихся в группы с элементами дуального обучения. Анкетирование обучающихся и их родителей.

6. Заключение договора о дуальном обучении и ученических трехсторонних договоров.

7. Организация наставничества и стажировки. Предприятию отводится главная роль в организации производственной практики и наставничества. Для организации дуального обучения организуются ученические рабочие места. Наставники назначаются из числа наиболее квалифицированных специалистов завода, за ними закрепляется мини-группа студентов для передачи производственного опыта.

8. Стажировка преподавателей специальных дисциплин, руководителей практик и мастеров производственного обучения. Выявление потребности в повышении квалификации, определение производственных подразделений и составление графика стажировок.



9. Организация производственной практики на предприятии. Старшим мастером совместно с начальниками цехов и руководителями структурных подразделений предприятия составляется график распределения обучающихся на производственную практику в соответствии с наличием учебных мест и производственных единиц. Заполняются ходатайства от начальников цехов и руководителей структурных подразделений о согласии на трудоустройство обучающихся в данном цехе или подразделении на время производственной практики. Техникум совместно с отделом кадров завода готовит проект приказа о практике и согласовывает его со всеми необходимыми руководителями. После подготовки приказа обучающиеся трудоустраиваются на практику согласно трудовым или ученическим договорам.

10. Контроль качества подготовки специалистов при проведении промежуточной и итоговой аттестации.

11. Трудоустройство согласно ученическим договорам и направлениям на работу.

12. Мониторинг трудоустройства.

Таким образом, можно констатировать, что для предприятия «Усть-Катавского вагоностроительного завода им. С.М. Кирова» сетевое взаимодействие даст возможность подготовить для себя конкретные рабочие кадры, отбирать работников и оценивать потенциальные кадровые ресурсы еще в процессе их обучения; для ГБПОУ «УКИТТ» – это возможность качественной организации и обеспечения теоретического обучения и проведения производственной практики, выполнение госзадания. Для студентов данная программа позволяет приобрести трудовой стаж за время прохождения производственной практики, получить навыки работы на предприятии, необходимые для дальнейшего трудоустройства в разных подразделениях предприятия, а также в значительной мере сокращает сроки адаптации молодых специалистов при трудоустройстве.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема развития и совершенствования сетевого взаимо-

действия профессиональных образовательных организаций с предприятиями и общеобразовательными организациями для реализации дуального обучения. Внедрение сетевого взаимодействия организаций для реализации дуального обучения позволит консолидировать и оптимизировать использование образовательных и производственных ресурсов всех участников сетевого взаимодействия, расширить перечень образовательных услуг посредством реализации образовательных программ в сетевой форме; повысить профессиональную компетентность педагогов за счет использования современных практико ориентированных технологий.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, дуальное обучение, учреждения профессионального образования, предприятия, общеобразовательные организации, преемственность.

SUMMARY

The article reveals the problem of development and improvement of network interaction of professional educational organizations with factories and general educational organizations for implementing the dual training. Introduction of network interaction between organizations for the implementation of dual training will consolidate and optimize the use of educational and production resources of all participants in the network interaction, expand the list of educational services through the implementation of educational programs in a network form and increase the professional competence of teachers through the use of modern practice oriented technologies.

Key words: networking, dual training, vocational education institutions, enterprises, educational organizations, continuity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнатышина Е. А. Концептуальные основы инновационного развития учреждения профессионально-педагогического образования // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 57–59.

2. Корнеев Д. Н. Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации российского образования / Д. Н. Корнеев,



Н. Ю. Корнеева, Л. П. Алексеева // Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международными участием / под ред. В. В. Садырина и др. – Челябинск, 2015. – С. 190–199.

3. Gertsog G. A., Danilova V. V., Savchenkov A. V., Korneev D. N. Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach // Rukatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. – 2017. – Vol. IX. – No 1. – P. 301–311.

4. Просвиркин В. Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 37 с.

5. Савченков А. В. Преемственность суза и вуза, как форма интеграции в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти: «Полиар Плюс». – 2016. – Т. 5. – № 3(16). – С. 146–150.

6. Савченков А. В. Актуальные проблемы взаимодействия вузов с реальным сектором экономики / А. В. Савченков, Д. С. Гордеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: изд-во ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». – 2016. – № 7. – С. 30–36.

7. Савченков А. В. Актуальные проблемы взаимодействия вузов с реальным сектором экономики / А. В. Савченков, Д. С. Гордеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 30–36.

8. Савченков А. В. Актуальные проблемы взаимодействия вузов с предприятиями [Электронный ресурс] // СтройМного. – 2016. – №4 (5). – URL: <http://stroy mnogo.com/science/economy/aktualnye-problemy-vzaimodeystviya/>.

9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

10. Уварина Н. В. Сетевое взаимодействие вузов как инновация в современном образовании // Социально-экономическое раз-

витие регионов России: реалии современности, тенденции, перспективы: материалы I Международной научно-практической конференции (5-9 июля 2016 г.). – Калининград, 2016. – С. 202–207.



Ю.В. Глузман

УДК 378.147

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ СЕТЕВОЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ

Развитие системы образования в Российской Федерации ориентировано на взаимодействие и сотрудничество с предприятиями с целью привлечения работодателей к учебному процессу, открытия базовых кафедр, использования ресурсной базы, что, в свою очередь, позволяет вузам увеличить количество абитуриентов. В настоящее время все активнее используют ресурсные возможности вузов-партнеров в рамках сетевой формы обучения.

Нормативно-правовые документы по сетевой форме обучения регламентируют условия обучения, обязанности студентов, возможности вузов и др. Так, в методических рекомендациях (письмо Минобрнауки РФ от 28.08.2015 г. № АК-2563/05 «О методических рекомендациях по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ»), выделены два основных варианта межвузовского сотрудничества, выраженного в реализации образовательных программ в сетевой форме, – вариант интеграции образо-



вательных программ и вариант использования ресурсов иных организаций. Согласно «Положения об организации сетевых образовательных программ в федеральных университетах» целью сетевой образовательной программы является обеспечение качественного высшего образования путем формирования сетевого взаимодействия за счет использования новых информационно-коммуникационных, педагогических технологий и объединения ресурсов федеральных университетов – участников сети. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования также указано, что реализация образовательной организацией программы магистратуры может осуществляться в сетевой форме [5].

Возможности и опыт реализации сетевых образовательных программ раскрыты в трудах таких ученых, как: Я. Я. Клементовичус, А. С. Ковалева, Е. Л. Кон, О. А. Кузакова, М. А. Лоскутова, Н. Н. Покровская, Н. В. Трифонова, В. И. Фрейман, А. А. Южаков. Специфика магистерских сетевых образовательных программ показана в работах О. В. Акуловой, Л. В. Горюновой, О. А. Козыревой, Н. М. Федоровой, О. В. Харитоновой, Н. И. Чуркиной.

Цель статьи – раскрыть сущность сетевой формы реализации образовательных программ, описать специфику практической подготовки магистрантов в рамках сетевых образовательных программ Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

Основополагающим документом в организации сетевой формы обучения является Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. В соответствии с пунктом 1 ст. 15 ФЗ «Об образовании в РФ» сетевая образовательная программа – это образовательная программа, создаваемая и реализуемая с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, в том числе иностранных (при необходимости иных организаций, например, научных), обладающих ресурсами, необходимыми для осуществления видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующим образовательным стандартом [6].

Сетевая форма реализации образовательной программы может осуществляться в формах:

– совместной деятельности образовательных организаций, направленной на обеспечение возможности освоения обучающимися основной образовательной программы с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, а также при необходимости ресурсов организаций науки, культуры и спорта, иных организаций;

– зачета образовательной организацией, реализующей основную образовательную программу, результатов освоения обучающимися в рамках индивидуального учебного плана программ учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, практик, дополнительных образовательных программ в других образовательных организациях, участвующих в сетевом взаимодействии.

В соответствии с ч. 1 ст. 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» использование сетевой формы реализации образовательных программ осуществляется на основании договора между образовательными организациями. В случае реализации образовательных программ с использованием сетевой формы несколькими образовательными организациями, образовательные организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы [6].

Согласно ч. 3 ст. 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в договоре о сетевой форме реализации образовательных программ указываются:

1) вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенных уровня, вида и направленности), реализуемой с использованием сетевой формы;

2) статус обучающихся в организациях, правила приема на обучение по образовательной программе, реализуемой с использованием сетевой формы, порядок организации академической мобильности обучающихся (для обучающихся по основным профессиональным образовательным программам), осваивающих образовательную программу, реализуемую с использованием сетевой формы;



3) условия и порядок осуществления образовательной деятельности по образовательной программе, реализуемой посредством сетевой формы, в том числе распределение обязанностей между организациями, порядок реализации образовательной программы, характер и объем ресурсов, используемых каждой организацией, реализующей образовательные программы посредством сетевой формы;

4) выдаваемые документ или документы об образовании и (или) о квалификации, документ или документы об обучении, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность, которыми выдаются указанные документы;

5) срок действия договора, порядок его изменения и прекращения [6].

Для реализации образовательной деятельности по сетевой форме обучения вузы-партнеры могут использовать следующие виды ресурсов:

– методические (информационные) в виде учебников, учебных пособий, электронных образовательных ресурсов, указаний, справочных материалов;

– кадровые, например, организация проведения курса лекций ведущим профессором, цикла лабораторных работ – ведущим преподавателем, научно-технического семинара – научным сотрудником в очной (онлайн) или заочной (оффлайн) форме взаимодействия. Возможно «двойное руководство» выпускной квалификационной работой, т.е. исследование проводится на базе вузов-партнеров под руководством ведущих преподавателей обеих университетов;

– материально-технические, например, предоставление имеющейся в одном вузе лабораторной базы для проведения занятий для студентов других вузов, презентационной техники для организации семинаров и т.п.;

– программные, через распространение программных продуктов, инструментальных сред, систем тестирования и т.п. [1].

Основными формами реализации сетевого взаимодействия являются:

1. Формирование единой поддерживающей инфраструктуры (ресурсные центры, бизнес-инкубаторы, совместные базы прак-

тик, базовые кафедры, малые инновационные предприятия).

2. Создание общих сервисов (профориентация, набор студентов, трудоустройство, отслеживание карьеры выпускников, повышение квалификации педагогический и управленческих кадров, базы данных по региональным рынкам труда, информационный портал, единая библиотечная система, коллективно используемые спортивные сооружения, медицинские учреждения и прочие).

3. Программы академической мобильности студентов и преподавателей.

4. Совместные международные образовательные программы, включая программы двух и трех дипломов [4].

В настоящее время часто возникают сложности при реализации образовательных программ, вызванные непониманием сущности сетевой формы реализации образовательных программ. С целью недопущения ошибок при реализации сетевых программ в Крымском федеральном университете имени В. И. Вернадского разработан и утвержден «Порядок инициирования, проектирования и реализации сетевых образовательных программ в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (2015). В консорциуме «Клуб десяти» используется «Положение об организации сетевых образовательных программ в федеральных университетах».

Как показал анализ магистерских программ в сфере инклюзивного образования, в сетевом формате в Южном федеральном университете была реализована магистерская программа 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования», совместно с Северокавказским федеральным университетом. При реализации данной образовательной программы магистерской подготовки разработчиками предусматривались разные виды практики: научно-исследовательская, педагогическая, преддипломная.

Так, целью научно-исследовательской практики является освоение магистрантами



методики научно-исследовательской работы, сбора, анализа и обобщения исследовательского материала, разработки оригинальных научных предложений и идей для подготовки магистерской диссертации, получение навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности, практического участия в научной работе коллектива исследователей [2].

Педагогическая практика ориентирована на подготовку магистрантов к осуществлению образовательного процесса в образовательных организациях различного типа – общеобразовательных школах (профильные классы), специализированных школах, гимназиях, лицеях, средних специальных и высших (педагогических) учебных заведениях, реализующих инклюзивную практику; овладение научно-методическим содержанием преподавательской деятельности и методами проектирования педагогического процесса в условиях инклюзивного образования; формирование индивидуальной профессионально-педагогической концепции во взаимодействии с обучающимися.

Содержанием научно-педагогической практики стало становление профессиональной компетентности педагога в сфере инклюзивного образования, освоение магистрантами основ профессионально-педагогической деятельности в инновационных образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику, что подразумевает активное включение магистрантов в учебный процесс структурных подразделений Южного федерального университета, участие в разработке учебно-методических и научно-методических материалов для совершенствования образовательного процесса с учетом профиля подготовки [2].

В Южном федеральном университете реализуется еще одна магистерская программа в сфере инклюзивного образования 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Педагогика инклюзивного образования». Целью практической подготовки обучающихся в контексте указанной магистерской программы является контекстуализация профессиональных компетентностей, полученных обучающимися в реально действующей социокультурной практике современного образо-

вания; применение сформированных компетенций педагогической и исследовательской деятельности в процессе проведения учебных занятий и собственного исследования в пространстве образовательных организаций различного типа, вида и образовательного уровня, в том числе реализующих инклюзивную практику, а также для последующего проектирования изменений в контексте деятельности инклюзивной образовательной организации. Руководитель данной основной профессиональной образовательной программы Л. В. Горюнова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Южного федерального университета.

Некоторые исследователи предлагают вводить сетевые учебные модули. Так, О. А. Козырева разработала сетевой модуль «Инклюзивное образование» для магистерских программ педагогического профиля [3].

В Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского в течение нескольких лет в сетевой форме реализуются две магистерские программы по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование. Первая программа направленности «Практическая психология образования» организована совместно с двумя вузами: Северокавказским федеральным университетом (г. Ставрополь) и Южным федеральным университетом (г. Ростов-на-Дону).

Вторая магистерская программа направленности «Психология и педагогика инклюзивного образования» реализуется совместно с Московским государственным психолого-педагогическим университетом. Обучение по программе организовано по модульному принципу и направлено на освоение компетенций в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом 44.04.02 Психолого-педагогическое образование и с учетом Профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования).

Данная магистерская программа является актуальной и востребованной, в первую очередь, в связи с введением в 2016 году Феде-



рального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью. Во-вторых, согласно профессионального стандарта 2015 года, уровень квалификации педагога-психолога должен быть не ниже специалиста, магистра, что обосновывает необходимость получения новых знаний в соответствии с требуемым уровнем образования.

Особенностью магистерской программы является подготовка профессиональных кадров нового формата, владеющих системными научными знаниями по проблемам инклюзивного образования, умеющих корректно применять их на практике, способных к разработке новых программ и технологий инклюзивного образования, руководствующихся гуманистическими представлениями о работе с детьми с ОВЗ и их семьями.

Согласно нового ФГОС 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, (Приказ Минобрнауки РФ №127 от 22.02.2018 года) областями профессиональной деятельности и сферами профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу магистратуры, могут осуществлять профессиональную деятельность, являются:

– образование и наука (в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования, в сфере научных исследований);

– социальное обслуживание (в сфере социального обслуживания и социального обеспечения) [5].

В новом ФГОС ВО в объем программы магистратуры в блок «Практика» входит не менее 40 зачетных единиц. Предлагаются следующие типы учебной и производственной практики. Учебная – ознакомительная, технологическая (проектно-технологическая) и научно-исследовательская работа. Производственная – педагогическая, технологическая (проектно-технологическая) и научно-исследовательская работа.

Базами указанных выше видов практик со стороны Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского являются: обще-

образовательные организации всех уровней, организации дополнительного образования, специальные (коррекционные) школы, ГБУ РК «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями г. Ялты», Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, МБОУ «Ялтинская специальная (коррекционная) школа», ГБОУ РК «Симферопольская специальная школа-интернат № 2», Региональный центр высшего образования инвалидов, Ассоциация инвалидов и общественных организаций инвалидов Республики Крым, Крымское отделение Всероссийского общества инвалидов, Министерство труда и социальной защиты Республики Крым, Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым, Управления образования г. Ялты и г. Симферополя.

В рамках академических модулей по сетевой магистратуре Московским государственным психолого-педагогическим университетом предлагаются следующие базы прохождения практик: Центр психолого-педагогических технологий Института проблем инклюзивного образования, Научно-методический центр (до 20.10.2016 г. Ресурсный центр по развитию инклюзивного образования) Московского государственного психолого-педагогического университета, образовательные учреждения г. Москвы.

Спецификой практической подготовки обучающихся в рамках сетевой магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» в Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского является:

– приобретение навыков работы на современном специализированном оборудовании с использованием ассистивных технологий;

– формирование умений разработки адаптированных образовательных программ (АОП);

– использование адаптивных методов и приемов психолого-педагогической деятельности в условиях инклюзивной практики;

– проведение научно-исследовательской работы по разработке индивидуальных обра-



зовательных, коррекционных программ для детей с ОВЗ;

– активное использование инновационных технологий и проектной деятельности в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с инвалидностью и ОВЗ;

– получение знаний о специфике сопровождения детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра;

– прохождение практики в Ресурсном учебно-методическом центре по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ.

Таким образом, практическая подготовка магистров по сетевым образовательным программам позволяет сформировать практические компетенции обучающихся, используя ресурсные возможности вузов-партнеров, а также многолетний опыт ведущих ученых и специалистов университетов. Все это позволяет транслировать имеющиеся научные и методические разработки в сфере инклюзивного образования на весь Южный федеральный округ и другие регионы Российской Федерации.

АННОТАЦИЯ

Автором представлен опыт реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» в Крымском федеральном университете имени В. И. Вернадского. Раскрыта специфика практической подготовки магистрантов по сетевой образовательной программе.

Ключевые слова: магистерская программа, студент, сетевая форма реализации образовательных программ, сетевое взаимодействие; сетевая образовательная программа, университет, высшее образование.

SUMMARY

The author presents the experience of the implementation of the master's program «Psychology and pedagogy of inclusive education» at the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. The specifics of practical training of undergraduates in the networked educational program are revealed.

Key words: master program, student, the network form of realization of educational programs, networking, network educational program, university, higher education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генезис, тенденции и проблемы развития сетевых образовательных программ / Я. Я. Клементовичус, Н. В. Трифонова, Н. Н. Покровская, А. С. Ковалева, О. А. Кузакова; под ред. Н. В. Трифоновой, Н. Н. Покровской. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. – 163 с.

2. Горюнова Л. В. Организация практической подготовки обучающихся по магистерской программе «Педагогика инклюзивного образования» [Электронный ресурс] // Концепт. – 2015. – № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-prakticheskoy-podgotovki-obuchayuschih-sya-po-magisterskoy-programme-pedagogika-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.

3. Козырева О. А. Сетевой модуль «инклюзивное образование» для магистерских программ педагогического профиля // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-5. – С. 115–125.

4. Лоскутова М. А. Некоторые аспекты методологии управления сетевыми формами реализации основных образовательных программ // Современное общество и экономика: анализ состояния и перспективы развития в условиях экономической турбулентности / Под общ. ред. В. В. Бондаренко. – Пенза, 2015. – С. 466–473.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №127 от 22.02.2018 года. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440402_M_3_14032108.pdf.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.



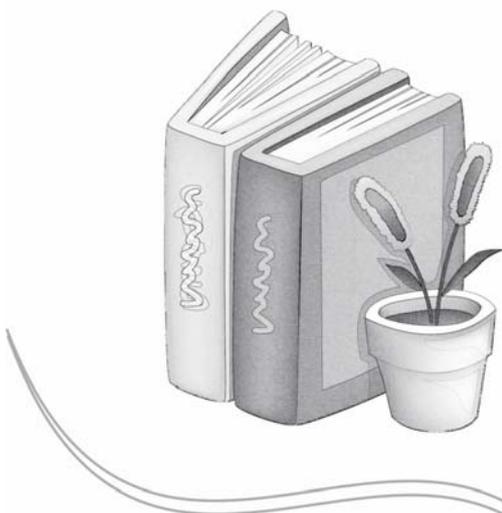


**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ
РЕСУРС:
МОЛОДАЯ НАУКА**

Е. Ф. Мазанюк

УДК 371

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРИРОДООХРАННОЙ
КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
КОЛЛЕДЖЕЙ
РЕСПУБЛИКИ КРЫМ**



Экологическое воспитание и образование подрастающего поколения на современном этапе требует психологической включенности личности в мир природы с последующим поэтапным конструированием системы личностного отношения к природе: теоретическим, эмоционально-ценностным и практически действенным. Такое включение предполагает формирование экологических знаний, использования их воспитательного значения в учебном процессе. Именно в этом заключаются особенности экологического воспитания на основах «глубинной экологии», предусматривающего осознание единства и целостности природы, уникальности и неповторимости живых систем, взаимосвязи и взаимозависимости явлений природы, понимание человека как неотъемлемого звена во взаимосвязанных компонентах природы, утверждение уважения человека ко всем формам жизни, гармоничного развития человека и природы [2]. Результатом экологического воспитания должна быть сформированная природоохранная культура личности [1].

Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Крыма. Указанный вид культуры характеризуется:

- разносторонними знаниями об окружающей среде;
- экологическим стилем мышления;
- ответственным отношением к природе и своему здоровью;
- умением решать экологические проблемы;
- непосредственным участием в природоохранной работе;





– предвидением возможных негативных последствий деятельности человека, оказывающей влияние на изменения природной среды [3].

Для формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Крыма необходимо разработать формы целенаправленной методической деятельности. Поэтому целью данной статьи является отражение сущности форм педагогической деятельности, направленной на формирование природоохранной культуры обучающихся колледжей Крыма.

В рамках исследования была разработана структурно-функциональная модель формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым. Реализация структурно-функциональной модели осуществлялась в четыре этапа:

- мотивационно-ориентировочный;
- когнитивно-познавательный;
- продуктивно-деятельностный;
- рефлексивно-творческий.

Обратимся к рассмотрению форм педагогической деятельности, направленной на формирование природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым, составивших основу разработанной поэтапной модели.

На первом этапе реализовывалось педагогическое условие – «обеспечение устойчивой мотивации обучающихся к природоохранной деятельности и осознание значимости личного участия каждого человека в сохранении природных богатств». Данное условие реализовывалось путем применения таких форм работы, как:

- изучение различных информационных источников для определения экологической ситуации на полуострове;
- проведение дней экологической защиты;
- проведение эколого-биологической олимпиады;
- создание буклетов и листовок природоохранной тематики;
- реализация «Поляны экологических почемучек»;
- проведение экспресс-викторины экологической тематики;

– написание мини-сочинений и эссе.

Для определения экологической ситуации в Крыму и рассмотрения экологических проблем полуострова обучающимся колледжей было предложено проанализировать данные различных источников информации. Среди основных экологических проблем полуострова были выявлены следующие: снижение плодородия почвы; загрязнение воды нефтепродуктами; сбрасывание бытовых и промышленных стоков и мусора; браконьерство.

В рамках такой формы работы, как «Проведение дней экологической защиты», обучающиеся изучали один из объектов природы на выбор. Обучающиеся наблюдали объект, собирали о нем различную информацию, определяли, в связи с чем он требует экологической защиты. В рамках данной формы работы были проведены акции «Защити птиц», «Чистые реки, озера, море», «Наш цветущий Крым», «Зеленый Крым» и т. д., направленные на сохранение чистоты моря и водоемов, сохранение зеленых насаждений, цветов, животного мира.

Одной из форм работ первого этапа стало проведение эколого-биологической олимпиады, в рамках которой участникам были предложены задания четырех типов. Задания первого типа предполагали выбор правильного утверждения («да», «нет»). Задания второго типа предусматривали выбор верного ответа из четырех предложенных и были сформулированы в виде тестовых заданий. Задания третьего типа предусматривали выбор правильного ответа из предложенных и его обоснование. Задания четвертого типа предполагали самостоятельный правильный ответ.

Особый интерес у обучающихся на первом этапе реализации модели вызвала форма работы «Создание буклетов и листовок природоохранной тематики». Обучающимися были созданы буклеты: «Накормим птиц зимой», «Спасем мир от экологической катастрофы», «Чистые реки и озера Крыма», «Цветочный ковер» и т. п. Разработанные обучающимися колледжей информационно-иллюстративные материалы содержали интересные сведения, иллюстрации, высказывания выдающихся лю-



дей о красоте и богатстве природы, призывы о необходимости беречь и охранять родную природу.

Содержание работы «Поляна экологических почемучек» заключалось в следующем. Обучающиеся должны были дать развернутые ответы на предложенные вопросы: «Почему весной листья на деревьях зеленеют, а осенью желтеют и краснеют?», «Почему вода в лужах исчезает?», «Почему происходит круговорот воды в природе?» и т. д.

В рамках проведения экспресс-викторины на экологическую тематику обучающимся были поставлены вопросы, предполагающие быстрые ответы, например: «Назови одноклассников, обладающих высоким (низким) уровнем экологической культуры», «Если бы ты, как известный французский ученый Кусто, формировал команду исследовательского корабля по изучению природы, кого бы из своих одноклассников ты взял в свою команду?» и т. д. Большинство ребят не испытывали трудностей при ответе на вопросы викторины, могли четко определить, с кем бы они могли заниматься природоохранной деятельностью, а кто из одноклассников все еще обладает низким уровнем экологической и природоохранной культуры.

Форма работы по написанию мини-сочинений или эссе, включающая тематики «Последствия экологического кризиса»; «Человек и природа – трагедия или гармония?»; «Природа – мастерская или храм?»; «Человек в ответе за жизнь на планете»; «Мое отношение к природе»; «На пути в ноосферу» и т. д., была проведена с такими целями, как:

- развитие экологического сознания;
- формирование ценностных экологических ориентаций;
- формирование системы экологических знаний, знания норм и правил поведения человека в природе;
- воспитание адекватного экологического сознания и поведения учащихся;
- воспитание эмоциональной отзывчивости по отношению к природе, экологических интересов и потребностей;
- формирование способности и потребности к рефлексии своего взаимодействия с природой и т. д.

Следующий когнитивно-познавательный этап внедрения модели формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей реализовался путем использования таких форм работы, как ознакомление с туристическими маршрутами Крыма; знакомство с заповедниками Крыма; «экологическая тропа»; научно-исследовательская экологическая деятельность обучающихся; составление экологического календаря.

Данные формы работы применялись с целью реализации следующего педагогического условия формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей – «Создание предметно-развивающей среды для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности с учетом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей обучающихся в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания».

В рамках третьего, продуктивно-деятельностного, этапа реализовалось следующее педагогическое условие формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым – обеспечение целостности и системности в организации процесса формирования у обучающихся природоохранной культуры в единстве трех направлений: изучение учебных дисциплин «Естествознание», «География», «Основы безопасности жизнедеятельности», проведение полевых практик; воспитательная и научно-исследовательская деятельность.

Данное условие достигалось путем организации следующих форм работы с обучающимися:

- конкурса природоохранных проектов экологической направленности («Сохраним природу»);
- стендовых докладов «Мы и природа»;
- организации работы природоохранного клуба «Человек и природа»;
- конкурса экологических агитбригад;
- конкурса макетов природопозитивных городов «Экоград».

Каждая из указанных форм работы предусматривала включение обучающихся не толь-



ко в активную познавательную позицию, но и в эффективную экологически сообразную деятельность.

Заключительный этап реализации модели формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Крыма был направлен на обеспечение следующего педагогического условия – «Обеспечение технологичности процесса формирования природоохранной культуры: непрерывности, алгоритмизированности, усложнения задач формирования природоохранной культуры обучающихся от курса к курсу». В рамках рефлексивно-творческого этапа были реализованы следующие формы работы:

- разработка туристических маршрутов;
- организация природоохранных акций «Накорми птиц зимой», «Посади дерево», «Чистый город», «Время Земли»;
- проведение научно-исследовательских экологических экспедиций по заповедным местам;
- проведение фотовыставки «Окружающий мир глазами молодежи»;
- ведение экожурнала;
- проведение веб-квеста «Экологический пикник»;
- создание экоцентра.

Данные формы работы были реализованы с целью ознакомления обучающихся с особенностями заповедных территорий Крыма, с деятельностью научных сотрудников Крымского природного заповедника, вовлечения обучающихся колледжей в природоохранную деятельность, обучения принимать правильные решения для охраны природы.

Обобщая вышеизложенное, заключим, что на современном этапе развития отечественного и мирового социума человечество сталкивается с глобальными экологическими проблемами, вызванными в большей степени нерациональным и необдуманным отношением людей к окружающей среде и природным богатствам.

Сегодня понимание указанных проблем реализуется путем вкрапления экологического компонента в деятельность многих наук, из которых педагогика не составляет исклю-

чения. Так, одними из ведущих направлений современной педагогики являются экологическое образование и экологическое воспитание, нацеленные на формирование экологической и природоохранной культуры представителей общества, в частности, подрастающего поколения.

Для реализации данной цели, по нашему мнению, необходима разработка специальной модели формирования природоохранной деятельности, в основе которой лежит содержание экологического знания, обличенное в продуктивные формы работы с обучающимися, основные из которых были представлены в нашем исследовании.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению проблемы формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым. В работе представлены основные формы работы по реализации содержания модели формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей, разработанные на основе определенных педагогических условий.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическое образование, экологическая культура, природоохранная культура, педагогические условия формирования природоохранной культуры, формы работы, модель формирования природоохранной культуры, обучающиеся колледжа.

SUMMARY

The article is devoted to the study of the problem of formation of environmental culture of colleges of the Republic of Crimea. The paper presents the main forms of work on the implementation of the content of the model of environmental culture of students of colleges, developed on the basis of certain pedagogical conditions.

Key words: environmental upbringing, environmental education, environmental culture, environmental culture, pedagogical conditions of environmental culture, forms of work, model of environmental culture, College students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мамедов Н. М. Основания экологического образования // Философия экологиче-



ского образования / гл. ред. И. К. Лисеев. – М., 2001. – 390 с.

2. Сидельковский А. П. Человек и природа: формирование отношений. – Ставрополь, 1975. – 209 с.

3. Ягодин Г. А., Третьякова Л. Г., Проблемы экологического образования: сб. докладов III Всесоюзной конференции «Образование в области окружающей среды». – Казань, 1990. – Т. 1. – С. 3–14.



3. Ш. Таурова

УДК: 37.013

ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ МУСУЛЬМАН КРЫМА

Внимание к традициям разных народов способствует укреплению национального самосознания, развитию национального культурного богатства. Изучение педагогического наследия каждого народа, грамотное и продуманное его использование в образовательном процессе – приоритеты государственной политики в сфере образования каждого современного государства. Для Республики Крым изучение педагогического наследия коренных, а также долгое время проживающих на крымских землях мусульманских народов – одна из составляющих реализации этой образовательной политики на территории Крыма.

Целью статьи является обзор источников, содержащих сведения о педагогических воззрениях мусульманских народов Крыма, особенностях использования традиций в педагогическом процессе.

Известный педагог Г. Н. Волков определил этнопедагогику как науку «об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, науку о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени, народности и нации» [4, с. 8]. Ученый отмечает, что «этническая педагогика исследует особенности национального характера, сложившиеся под влиянием исторических условий» [4, с. 8]. Специфичность предмета исследования обуславливает следующий круг источников: изучение фольклорных материалов, письменных источников, археологических материалов, религии и так называемые полевые исследования.

Фольклору Крыма были посвящены исследования таких ученых, как А. Х. Кондараки, В. В. Радлов, А. Н. Самойлович, А. Кончевский, А. Крымский, С. Д. Коцюбинский, А. Олесницкий, Ю. С. Околов, А. Боданинский, О. Мурасов, Л. Филоненко, Г. А. Бонч-Осмоловский, Н. Морис, И. Березин и др.

Как отмечал С. Д. Коцюбинский, «Крымский фольклор необычайно богат, но богат он не только количественно. Это также и качественное богатство. Ведь ни одна область нашей страны не испытала такой изменчивой истории, какая выпала на долю этого маленького полуострова. В Крымской народной поэзии – в сказках, песнях, пословицах, загадках и поверьях – можно различить отражения тех великих исторических сдвигов, которые в течение трех тысячелетий потрясли этот клочок земли, оставляя на нем глубокие и неизгладимые следы <...> В крымских сказках звучат отголоски богатой фантазии Шехерезеды и сочного юмора декамероновской Италии. Могло ли быть иначе на старом стыке морских дорог с караванными путями? Но это отнюдь не мешает крымскому фольклору быть самостоятельным местным социальным и художественным памятником» [6, с. 11].

Источниками этнопедагогики в фольклоре служит арсенал пословиц и поговорок, загадок и песен, сказок, легенд и дестанов. С незапамятных времен пословицы и поговорки служили правилом, позволяющим строить взаимоотношения людей на основах нравст-



венности. Сохраняя и распространяя народную мудрость, они призывают к воспитанию, самовоспитанию и перевоспитанию. В каждой пословице содержится этическая оценка поведения человека, нравственная оценка всех сторон жизни. Мусульмане Крыма пословицы называют «аталар сезлери», что означает слова предков. Это подчеркивает многовековую мудрость, содержащуюся в них.

Наиболее распространены пословицы в форме наставления, указывающие каким надо быть и как поступать в разных жизненных ситуациях, такие пословицы призывают к благопристойному поведению. Обычно это краткие и лаконичные высказывания с использованием игры слов, созвучий, рифм и искусственной ритмики. Пословицы (аталар сезлери) бывают о правде и лжи (догърулукъ вея лан акъкъынды), о красоте (дюльберлик), о добре и зле (яхшылыкъ ве яманлык), о чести (намус), о смелости и трусости (йигитлик ве къоркъакълык), о дружбе (достлык), о природе (табият), о животных (айванлар), об учебе и науке (окъув ве илим), о семье (къоранта), о воспитании (эдеп), о родине (Ватан), о народе и единстве (халкъ ве бирлик) и т. д. В большинстве из них содержатся педагогические идеи гуманного воспитания личности: недопустимости физического наказания («баланы урмагъа олмай», «таякънен бала тербиеленмез» – ребенка бить нельзя, палкой дитя не воспитать), воспитания посредством стыда («адамлар огюнде айып олур – стыдно перед людьми будет) и взаимного уважения («сайгъы ве севги эки якътан» – уважение и любовь взаимны), бережного отношения к растущему организму («сув – кичикнинъ, сез – буюкнинъ» – воду первым младшему, слово – старшему).

Загадки (тапмаджа) – также являются древнейшим жанром фольклора крымских мусульман. Это средство воспитания остроумия, тренировки сообразительности и памяти, развития кругозора и наблюдательности, быстроты умственных реакций. Загадки знакомят детей с повседневной жизнью и особенностями каждого ее проявления, будь то отдельный предмет или какая-то житейская пре-

мудрость. Загадки каждого народа демонстрируют ценностное отношение к определенным морально-этическим знаниям, окружающему миру. В них содержится много этнографических сведений о быте и занятиях народа, территории его проживания. Крымские загадки по форме загадывания слов делятся на три группы: построенные на иносказательном изображении какого-либо предмета или явления (джаны екъ, амма яшай, богъдай, чавдар чокъ ашай. дегирмен – неживое существо, но живет – ест много пшеницы и ржи. Мельница); в виде прямого вопроса; загадки и отгадки в виде ритмичных рифмованных чингов.

Песни – неотъемлемый атрибут жизни крымских народов. Сопровождая всю жизнь человека, они о многом могут рассказать: и о трудовых буднях, и о сокровенных мечтах. Высоко поэтизируя все стороны жизни народа, песня воспитывает любовь к прекрасному, вырабатывает народные эстетические взгляды и вкусы. Поэтические слова и красивая мелодия оказывают на чувства и сознание детей сильное влияние и надолго сохраняются в их памяти. «Человек, если помнит главные песни своего народа, никогда не перестанет быть его настоящим сыном», – утверждал А. Николаев. Песенное наследие мусульман Крыма разнообразно: это колыбельные «айненни», песни детских игр «ююн йырлары», песни степных мусульман «йыр» и южнобережных жителей «тюркю», импровизируемые песни-соревнования между юношами и девушками – чины, своеобразные «мане», напоминающие частушки и др.

Сказки (масаллар) – еще одно эффективное средство народной педагогики. Увлечательность сюжета, образность и забавность повествования позволяют непринудительно прививать народные ценности, формировать благородные нравственные качества и идеалы, развивать чувства прекрасного, доброго, светлого. Кроме того, сказки вселяют в детей оптимизм, развивают ценнейшее качество – творческое воображение, учат сопереживанию и упорству в достижении благородных целей. Сказки – настоящий клад педагогической культуры любого народа, ведь в них всегда



отражаются национальные идеалы, традиции и обычаи. Сказки мусульман Крыма традиционно делятся на лирико-любовные, социально-бытовые, морально-этические. Многие сказки мусульман Крыма имеют схожие сюжеты. Длительная жизнь по соседству, экономические, культурные, бытовые и иные связи способствовали возникновению и развитию этих фольклорных связей.

Легенды (эфсанелер) – распространенный жанр фольклора крымских мусульман, особенностью которого является тесная связь с крымской действительностью, природой и особенным географическим положением Крыма. Это широко известные легенды о Медведьгоре, скалах-близнецах у Гурзуфа, о Демерджи-Кая, о скалах Дива, Монах и Кошка и др. В легендах отражаются традиции, верования и представления об окружающем мире этнических групп полуострова, их понимание добра и зла, ценностные ориентиры, передаваемые из поколения в поколение.

Анекдоты (лятифелер) – один из самых любимых среди тюркских народов жанров народного творчества. Для этнопедагогики анекдоты интересны своим нравоучением. В них высмеиваются человеческие пороки: хитрость, трусость, жадность, алчность, высокомерие, невежество и глупость. Они, бесспорно, выполняют воспитательную функцию. Среди основных героев анекдотов крымских мусульман можно выделить Амет-ахая и Ходжа Насреддина. Это собирательные образы остроумных и находчивых мудрецов, которые в комичных ситуациях борются с пороками жизни и выступают защитниками интересов простого народа.

Народнопоэтический эпос (дестанлар) – богатое наследие этнопедагогических воззрений мусульманских народов Крыма. Такие дестаны, как «Чорабатыр», «Къапланды батыр», «Къозукурпеч», «Таирнен Зоре», «Ашыкъ Гъарип», «Наркъамыш», «Керем ве Аслыхан», «Арзы ве Гъамбер» и др., воспевают любовь к родной земле, труду, к любимым людям, своему роду, племени, народу. Образ героя раскрывается в его действиях, поступках. Главный герой – человек-идеал, предста-

витель достойного рода, не одиночка-индивидуалист, а часть единого коллектива, защитник сирот и вдов, заступник бедных и угнетенных, отважен, храбр и справедлив. Дестаны изложены прозой со стихотворными вставками, по форме напоминают песни и часто поются. Исполняли их в сопровождении саза, домбры и других инструментов. Воспитательная сила дестанов проявлялась не только в искусном слове, но и мелодичной колоритной музыке, оставляющей неизгладимый след в душе каждого слушателя.

Фольклор – ценнейший источник этнопедагогических знаний народа, кладезь его педагогических воззрений и многовековой мудрости. Детальное изучение и анализ фольклорных материалов дает ученым возможность раскрыть объемный образ народных идеалов и ценностей.

Кроме изучения фольклора источником этнопедагогических знаний народа может служить и изучение разнообразных письменных источников, фиксировавших жизнь и быт этого народа. Это фиксирование может быть произведено как самим народом, так и соседними народами или отдельными иноземными путешественниками.

Орхоно-енисейские надписи можно рассматривать как памятник педагогической культуры тюркских народов. Это один из первых памятников тюркской письменности, датируемый VI-VIII вв. «В свое время – более двенадцати веков назад – это, наверное, было значительное сооружение – мемориальный комплекс, как сказали бы сейчас. Каменный храм со статуей Героя внутри, со стенами, украшенными снаружи лепными масками, внутри – орнаментами и фресками, посвященными подвигам Героя, монолитная трехметровая стрела, установленная на мраморном изваянии черепахи. У входа на площадку с погребальными сооружениями стояли балбалы (каменные изображения или просто камни) – символы воинов, которых Герой лично одолел в ратных единоборствах» [7, с. 106]. Орхонские тексты состоят из Большой и Малой надписей в честь Кюль-тегина, Тоньюкука и Онгинской надписей. Енисейские памятники пред-



ставляют собой небольшие тексты на надгробных камнях. Основное их содержание связано с историей Восточнотюркского каганата. Они содержат этнографический материал о быте и нравах тюрков, особенностях их мышления, идеологии. Эти тексты поражают силой духа, смысловой мощью слова, призывающего к миру, добру и справедливости, к единению тюркских племен и сохранению обычаев и традиций во имя благоденствия всего народа. Записи на орхонских каменных плитах свидетельствуют об оригинальном мировоззрении древних тюрков и больших знаниях по географии.

Следующим важным источником народной педагогики, заслуживающим внимания, являются литературные произведения, написанные на тюркском языке. Это поэма Юсуфа Баласагунского «Благодатное знание» (XI в.) – этико-моралистический трактат, повествующий о нормах идеального общества, правилах поведения в нем людей разных сословий, взаимоотношениях правителей и народа. Автор приводит пример идеального государя – человека, твердо соблюдающего законы, умного и праведного. Это также «Дивану лугат иттурк» («Словарь тюркских языков») Махмуда Кашгарского – энциклопедия народной жизни тюрков раннего средневековья, дающая информацию о предметах их материальной культуры, этнонимах и топонимах, родоплеменном делении, титулах, терминах родства, названиях животных и растений, болезней и лекарств, народном календаре и многом другом. На данный момент это малоизученный тюркоязычный памятник. Зафиксированный народно-поэтический эпос: дестан «Китаби деде Коркуд» (XI в.), главный герой которого – народный учитель, мудрый воспитатель и наставник; поэма «Кыйсса-и Йусуф» (XII в.), дающая подробное описание жизни простого народа и отражающая его многовековую веру в умного и справедливого царя; эпос «Кёр-оглы», повествующий о герое-воине, поэте, певце и музыканте; эпос «Манас» учит справедливости, верности родине, друзьям, данному слову и религии. Закон Ясы, принятый Чингиз-ханом (1206), сборник наставлений само-

го хана и свод закодированных древних обычаев тюрков и монголов, военных и семейно-бытовых, за невыполнение которых были прописаны определенные наказания, также является богатейшим источником пополнения этнопедагогических знаний о мусульманах Крыма. «Кодекс Куманикус» (~1303г) – ценнейший памятник кыпчакского разговорного языка XIII–XIV вв., вмещающий устное народное творчество куманов (древних кыпчаков) – средство умственного и нравственного воспитания детей. «Кубус-наме» – средневековое произведение, написанное Унсуралмали Кайкавусом для воспитания своего сына Гиланшаха, также может стать источником пополнения этнопедагогических представлений мусульман Крыма [7, с. 140-148].

Кроме письменного наследия общих древних предков крымских мусульманских народов стоит рассматривать и описания их жизни соседними народами и разного рода путешественниками. Это, в первую очередь, упоминания соседствующих славянских народов. Литературные памятники Киевской Руси: «Повесть временных лет» (1113 г.), «Слово о полку Игореве» (XII в.), поэма Симона Пекалиды (XVI в.) «Про Острозьку війну під П'яткою», в стихотворениях Касьяна Саковича, Лазара Барановича, Бартоломея Зимовича (XVII в.), Семена Дивовича (XVIII в.). В своих художественных произведениях о мусульманах Крыма упоминают М. Ломоносов, Г. Державин, М. Херсаков, С. Бобров, В. Измайлов, В. Сумароков, В. Броневский, К. Батюшков, А. Чехов, И. Бунин, М. Волошин, Н. Гоголь, Леся Украинка, М. Коцюбинский. Яркие впечатления и неизгладимые воспоминания оставил мусульманский Крым у этих великих людей. Меткие наблюдения и яркие картины, замеченные зорким взглядом художника, – ценный материал для исследователей.

Кроме письменных фиксирований жизни мусульман Крыма источником знаний об их жизни могут служить и археологические материалы, до сих пор обнаруживаемые исследователями на крымской земле. Это разного рода предметы утвари, украшения и оружие с нанесенными на них смысловыми орнамента-



ми. Эти орнаменты демонстрируют приоритеты в жизни народов, их страхи и обереги, мечты и желания. Каждый орнамент зашифровывал определенный смысл и нес в себе некую магическую силу. Но, пожалуй, самым содержательным археологическим материалом являются каменные надгробия, сооружаемые над могилами и простых людей, и знатных беев. Эпитафии, нанесенные на них, чрезвычайно поучительны и несут в себе печать народной мудрости из глубины веков [2, с. 215].

Следующим и, пожалуй, основным источником этнопедагогических знаний о мусульманах Крыма является религия Ислам. Известный педагог Г. Н. Волков писал: «Магомет, учитель многих народов, был одним из величайших подвижников человечества. Его учение стало основой всей арабской культуры. Да и к народной педагогике тех, кто исповедует Ислам, дороги не найдешь без Корана» [4, с. 150]. П. Ф. Каптерев справедливо отметил, что в религии «выражаются идеальные стремления народа; в ней народ отвлекается от своих будничных дел, ежедневных занятий и возносится в идеальный мир <...> Самое существенное в религии – отношение ее к нравственности, разуму и общий тон. Каждая религия учит, как жить, как относиться к людям, в чем задача человеческого существования» [5, с. 226]. Коран и сунна являются жизненным руководством каждого мусульманина, являются источниками исламского законодательства – шариата. Коран – главная священная книга мусульман, запись проповедей, произнесенных пророком Мухаммедом в форме «пророческих откровений» в основном в Мекке и Медине в начале VII века. В нем содержатся правила, должного отношения человека к Аллаху, доброго отношения к людям и правила, укрепляющие благополучие семьи. Эти правила нацелены на помощь человеку в осознании своего места и роли в обществе, способствуют изучению своей природы, личных качеств и их изменению, самовоспитанию в угоду Богу и людям. Сунна Пророка считается вторым источником верования в Исламе. В ее основе лежат хадисы (изречения) – предания о делах, словах и на-

мерениях Мухаммеда, собранные в сборники. Хадисы повествуют о делах Пророка и восприятии им окружающего мира, размышлениях и практических действиях, которые считаются образцом поведения для других мусульман. Шариат (от араб. «шариа») – наставлять на прямой путь) – сборник правил поведения мусульманина, содержащий не только юридические, но и нравственные нормы, не расчленив их на мораль и право. Исламское воспитание осуществляется на основе сочетания шариата и адата (вековых традиций). Ислам позволял сохранять народам свои исторические традиции и обычаи, и мусульманские народы Крыма успешно развили свою национально-своеобразную форму бытования Ислама. Тем не менее для всех мусульманских народов едиными остаются три основополагающие этические черты: «первая особенность заключается в том, что Ислам определяет «стремление человека к лику Всевышнего Господа и получение Его благосклонности» заветной целью человеческой жизни. Вторая особенность в том, что Ислам провозглашает мораль господствующей во всех сферах жизни. Человеческой жизнью должны управлять не страсти, амбиции, эгоизм, а возвышенная и чистая мораль в сочетании с добропорядочностью. Третья особенность этической системы Ислама состоит в том, что он требует от людей создать такой образ жизни, который строился бы исключительно на добре. Исламская мораль призывает всех людей творить только добрые дела, распространять все хорошее, которое всегда почиталось и уважалось всем человечеством, и отвергать все плохое, которое всегда было предметом ненависти и неприятия со стороны человечества. Вот к этому Ислам призывает народы Земли» [1, с. 24].

Следует отметить, что самым актуальным источником изучения этнопедагогике народов Крыма в любое время можно считать полевые исследования. Длительное пребывание и вживание исследователя в изучаемую этническую среду позволит получить сведения как о материальной, так и духовной культуре народа. Срок такой работы должен



быть не менее одного этнического года, который больше календарного на 2–3 месяца. За это время можно наблюдать быт и духовную жизнь народа в действии, определить, что из наследия предков еще активно в практике, что подверглось изменению, а что и вовсе перестало существовать.

Перечисленный круг источников в тщательном изучении и анализе несомненно сформирует основной и содержательный образ этнопедагогических идеалов мусульманских народов Крыма, поможет раскрыть многовековую мудрость педагогических устремлений и практических решений многих воспитательных задач. Огромное количество фольклорного, литературно-художественного, исторического, археологического и религиозного материала все еще мало изучено и открыто исследователям.

АННОТАЦИЯ

В статье дается обзор основных источников этнопедагогических данных о мусульманских народах Крыма, раскрывается научная сущность каждого источника и краткий анализ особенностей их толкования и ценностного веса каждого из них.

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, воспитание, этнос, мусульмане, тюркский фольклор, народный идеал, нравственность, религия, Ислам, мусульманская культура, культурное взаимодействие, Крым.

SUMMARY

The article provides an overview of the main sources of ethno-pedagogical data of the Muslim peoples of the Crimea. The scientific nature of each source and a brief analysis of peculiarities of their interpretation and scientific value of them are revealed.

Key words: ethnopädagogy, national pedagogy, breeding, ethnos, Muslims, Turkish folklore, national ideal, morality, religion, Islam, Muslim culture, cultural, Crimea.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абу Аля-Ал-Маудуди. Образ жизни в Исламе. – М.: Сантлада, 1993. – 96 с.
2. Айбабин А. И., Герцен А. Г., Храпунов И. Н. Основные проблемы этнической истории Крыма // Материалы по археологии,

истории и этнографии Таврии. Вып. III. – Симферополь: Таврия, 1993. – С. 211–222.

3. Большая надпись в честь Кюль-тегина / перевод А. Преловского // Звезда Востока. – 1991. – № 6. – С. 106–118.

4. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – М.: Akademia, 1999 – 168 с.

5. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

6. Коцобинский С. Д. О сказках крымских татар // Сказки и легенды татар Крыма. – Госиздат Крым. АССР, 1936. – М.: Новости, 1992. – С. 11–40.

7. Хайрулдинов М. А. Этнопедагогика крымскотатарского народа: Монография. – К.: Наук. світ, 2002. – 335 с.

8. Коран / Пер. с араб. акад. И. Ю. Крачковского. – М.: АНС-Принт, 1990. – 512 с.



Н. И. Росенко

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В РАМКАХ ФАКУЛЬТАТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

В переводе с латинского языка слово «*факультативный*» обозначает возможность дополнительной специализации [1, с. 397]. Отсюда следует вывод, что факультативный курс



представляет собой дисциплину, имеющую прикладной характер, целью которой является дополнение, углубление, закрепление знаний, умений, навыков по профилирующим курсам.

Факультативные курсы расширяют функциональные возможности базовых дисциплин, являются их логическим дополнением и самостоятельно выбираются студентами. Поэтому программа факультативной дисциплины должна быть интересной, актуальной и профессионально привлекательной. Факультативная дисциплина – это новейший механизм актуализации и индивидуализации процесса обучения. С хорошо разработанной системой факультативных дисциплин каждый студент может получить образование с желаемым уклоном в ту или иную область знаний.

В учебно-воспитательном процессе современного вуза факультативы играют важную роль, вследствие этого представляют исследовательский интерес для ученых-практиков. Исследователь О. А. Андреева считает, что факультативы направлены, прежде всего, на расширение кругозора и отчасти помогают получить представление о профессиях, имеющих отношение к выбранному курсу факультатива. Форма проведения таких занятий должна включать обязательный исследовательский блок. Т. А. Осипова называет факультативные занятия «звездочками на образовательном небосклоне», оценивая их роль в развитии творческого потенциала обучающихся, их способностей и интересов. А. И. Базык, описывая теоретико-методологические подходы к организации дифференцированного обучения, выделяет как необходимое условие организацию и проведение факультативных занятий, обеспечивающих преемственность в системе «урок – факультативное занятие». Автор акцентирует внимание на вспомогательной (дополнительной) роли факультатива. По мнению В. А. Плещук [3, с. 47], факультативные дисциплины бывают разных направленностей.

Одни из них направлены на удовлетворение познавательных интересов отдельных

студентов в областях деятельности человека, как бы выходящих за рамки выбранного им профиля.

Другой тип факультативных дисциплин может развивать содержание одного из базисных курсов, изучение которого осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне.

Третий тип факультативных дисциплин выступает в роли «надстройки», дополнения содержания профильного курса.

Представляя факультативную дисциплину «Экономико-правовая культура» отметим, что она соответствует требованиям третьей функции, т. е. выступает в роли «надстройки», дополнения программы профильного курса, ее методика и содержание нацелены на формирование экономико-правовой культуры у студентов. Сформированная экономико-правовая культура позволяет студенту и специалисту в будущем организовать экономическую деятельность, обусловленную правовым регулированием. С точки зрения теории и методики обучения, наиболее приемлемой и актуальной формой проведения занятий для формирования данного профессионального качества является именно факультативное занятие. На основании вышесказанного сформулируем цель нашего исследования: разработать и обосновать содержательное наполнение факультативной дисциплины «Экономико-правовая культура», представить программу ее реализации.

Содержание факультативной дисциплины «Экономико-правовая культура» носит прикладной характер, в нем целенаправленно отражены основополагающие аспекты экономико-правовой культуры и связанные с ней категории. Далее считаем целесообразным обратить внимание на внутреннюю направленность содержания курса.

1. Теоретическое наполнение содержательной части факультативной дисциплины включает информацию о сущностной характеристике и роли экономико-правовой культуры, роли экономико-правового поведения в профессиональной деятельности будущего специалиста, ее структуре, функциях, а также средствах овладения.



2. Закрепление теоретических знаний и отработка практических навыков происходит через активную творческо-коммуникативную деятельность (выступление с докладами перед аудиторией, презентации проектов, участие в семинарах, организация и проведение круглых столов, работа в дебатных группах и др.) [6, с. 23].

3. Практическая часть содержит активные методы [5, с. 246] и тренинговые упражнения по формированию, развитию и закреплению компонентов экономико-правовой культуры: экономическое мировоззрение, экономическое сознание, экономическое мышление, гуманистические идеи и ценности.

Выстроенная модель факультативной дисциплины содержит в себе:

– *основной блок*: комплекс знаний, специфические способы деятельности, подготовка к профессиональной деятельности с обращением к экономико-правовой культуре;

– *процессуальный блок*: моделирование, работа с литературой, творческие работы, исследовательские работы, решение профессионально-ситуативных задач, включенность в тренинговые упражнения.

К основным функциям факультативной дисциплины «Экономико-правовая культура» относятся:

1. *Познавательная* – заключается в обеспечении усвоения студентами теоретического основания (знаний об экономико-правовой культуре, ее структуре, содержании, роли в профессиональной деятельности и т. д.). Познавательная функция дисциплины обеспечивает связь между внешней средой, интеллектом, эмоциями, действиями через определение необходимости и достаточности объема информации, что обуславливает оценку ситуации, принятие решения, самооценку, выполнение профессиональных действий [2].

2. *Ценностно-нормативная* – проявляется в разнообразных фактах, которые приобретают ценностное значение, отражаясь в сознании действующих индивидов и человеческих поступках, социальных институтах. Исходя из этого, экономико-правовые нормы и другие составляющие экономико-правовой

культуры студентов выступают объектами оценки. Речь идет о ценностях в правоведении через призму экономических событий. Ценностно-нормативная функция предполагает активную позицию личности в равноправном диалоге субъектов образовательного процесса в ситуации открытого и свободного ценностного выбора в экономико-правовом поле.

3. *Практико ориентированная* – заключается в применении полученных знаний, умений и способов деятельности на практике путем включения студентов в активную деятельность экономико-правового характера. Данная функция способствует развитию рефлексии, выражается в поощрении проявления инициативы, самостоятельности, в построении процесса освоения знаний об экономико-правовой культуре, также выражается в использовании полученного начального экономико-правового опыта при решении задач в профессиональной деятельности.

Специфика факультативной дисциплины состоит в следующем:

– «в ногу со временем» – содержание факультативной дисциплины отражает современные экономико-правовые тенденции общества, в нее включены такие темы, как «Экономико-правовые аспекты производства», «Экономико-правовые аспекты собственности», «Юридический маркетинг», «Юридический менеджмент», «Юридическое сопровождение логистических схем», «Юридическое сопровождение фондовых бирж», «Занятость и безработица: современные тенденции законодательства. В поисках работы» и др.;

– гибкое сочетание традиционных (лекция, семинар, практика) и интерактивных (круглый стол, конференция, диспут, дебаты, экспертные оценки и др.) форм и методов обучения;

– профориентационная направленность – изучение курса позволяет студентам определиться с дальнейшей профессиональной сферой деятельности, отвергая одностороннюю направленность будущей профессии [4].

В качестве примера приведем фрагмент рабочей программы факультативной дисциплины «Экономико-правовая культура» (Таблица 1).



Таблица 1

Фрагмент рабочей программы факультативной дисциплины «Экономико-правовая культура» (практические занятия)

№	Тема ПЗ	Содержание ПЗ	Ч	Б	Методы
1	Вводное занятие	Разговор-обсуждение «Актуальность изучаемого курса»	0	7	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
2	Роль экономики в генезисе права	Практикум «Экономико-правовой анализ: соотношение права и экономики в различные исторические периоды»	2	7	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
3	Правовые аспекты современного производства	Круглый стол «Экономико-правовые аспекты общественного производства»	2	7	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
4	Экономико-правовые отношения собственности	Методика Дельфи. Проблема: «Экономическая культура личности как фактор осознанного отношения к интеллектуальной собственности». Методика Дельфи. Проблема: «Правовая культура как корень проблем в сфере интеллектуальной собственности»	2	7	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
5	РК №1		2	10	
6	Предприятие. Юридическая служба предприятия	Семинар «Юридическая служба предприятия»	2	7	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
7	Рынок и его правовая характеристика	Семинар «Современные классификации рынков». Семинар «Роль права и его значение в рыночной среде»	2	7	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
8	Правовое регулирование рыночного равновесия спроса и предложения	Методика Дельфи. Проблема: «Основная причина падения производства – низкий спрос на отечественные товары». Методика Дельфи. Проблема: «Государство не в состоянии остановить рост цен»	2	7	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
9	Виды экономико-правового взаимодействия субъектов рынка	Методика экспертных оценок. Прогнозирование: «Насколько высок правовой уровень субъектов рыночных отношений»	2	7	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
10	РК №2		2	10	
Итого 1 семестр			18	76	
1	Деньги. Правовое регулирование денежных отношений	Проектное задание «Копейка рубль бережет»	2	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)



№	Тема ПЗ	Содержание ПЗ	Ч	Б	Методы
2	Экономико-правовая организация заработной платы	Диспут «Трудовой кодекс и заработная плата»	2	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
3	Занятость и безработица: современные тенденции законодательства. В поисках работы	Дебаты «Актуальность изменений в законодательстве в сфере занятости и безработицы»	2	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
4	Правовые аспекты банковской системы	Дебаты. Команда Правительства: «Потребительский кредит – это выход». Команда Оппозиции: «Потребительский кредит это – тупик». Дебаты. Команда Правительства: «Судебный пристав-исполнитель – должность интересная». Команда Оппозиции: «Судебный пристав-исполнитель – должность скучная»	1	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
5	РК№3		2	10	
6	Налоги как правовая категория	Конференция «Налоги всякие важны – налоги всякие нужны». Конференция «Правовые аспекты налогообложения физических и юридических лиц»	2	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
7	Фондовый рынок: правовое регулирование деятельности	Интерактивная деловая игра «Фондовая биржа»	1	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
8	Юридический менеджмент	Методика экспертных оценок. Прогнозирование: «Высокий уровень культуры управления приводит к повышению качества выпускаемой продукции или услуги»	1	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
9	Юридический маркетинг	Проектное задание «Создание проекта сайта юридической фирмы»	1	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
10	Логистика. Юристы в логистике	Презентация проекта «Экономико-правовое обеспечение логистических систем»	1	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
11	Потребитель. Права потребителя	Открытый разговор: «Потребитель! Защити свои права!»	1	3	Работа в группах, репродуктивный, поисковый (эвристический)
12	РК №4		2	10	
Итого 2 семестр			18	50	
Всего			36	100	



Введение факультативной дисциплины «Экономико-правовая культура» в образовательный процесс вуза способствует успешному формированию экономико-правовой культуры у студентов, обучающихся по программам различных направленностей. Кроме того, функциональная характеристика дисциплины обеспечивает эффективность формирования основных компонентов экономико-правовой культуры, что в дальнейшем оказывает содействие в становлении профессиональной деятельности будущих специалистов.

АННОТАЦИЯ

Экономико-правовая культура является составной частью общей профессиональной культуры специалиста, интегративным ценностно-нормативным качеством, позволяющим находить компромиссные формы правового поведения, обусловленного экономическими мотивами. Формирование экономико-правовой культуры у студентов вузов – процесс целенаправленного и организованного овладения системой ценностных ориентаций и профессиональных установок, позволяющих будущим специалистам выработать оптимальный механизм принятия экономических решений в условиях правовой действительности. В статье описывается роль и значение в формировании экономико-правовой культуры студентов вузов факультативных дисциплин. Определены основные функции, содержательные блоки, а также выявлена профессиональная специфика факультативной дисциплины «Экономико-правовая культура».

Ключевые слова: экономико-правовая культура, студенты вузов, факультативная дисциплина, программа, модель.

SUMMARY

Economic and legal culture is an integral part of the general professional culture of a specialist, an integrative value-normative quality that allows to find compromise forms of legal behavior conditioned by economic motives. The formation of economic and legal culture among university students is a process of purposeful and organized mastering of the system of value orientations and professional attitudes that enable

future specialists to develop an optimal mechanism for making economic decisions in the conditions of legal reality. The article describes the role and importance in the formation of economic and legal culture of university students in elective disciplines. The main functions, orientations, content blocks have been determined, and the professional specificity of the optional discipline “Economic and legal culture” has been revealed.

Key words: economic and legal culture, students of legal specialties, elective course, program, model.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 448 с.

2. Методика разработки элективных курсов и экспертиза их качества [Электронный ресурс]. – URL: <http://textarchive.ru/c-2928387.html>.

3. Полещук В. А. Особенности элективных курсов и их влияние на профессионализацию [Электронный ресурс] / В. А. Полещук, А. С. Полещук // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 26. – С. 46–50. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95294.htm>.

4. Росенко Н. И. Педагогические условия формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 41–43.

5. Уварина Н. В. Использование активных методов обучения как условие личностного развития участников образовательного процесса // Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов: материалы науч.-практ. конф. / под ред. А. М. Баскакова, Р. А. Литвак, Л. Н. Родыгиной. – Челябинск: ЧГАКИ, 2003.

6. Шумилова Е. А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2011. – 391 с.





Е. В. Анфалов

УДК 378

НАУЧНЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОБЛЕМУ ЕДИНСТВА РЕФЛЕКСИИ И ПРОГНОСТИКИ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На протяжении последних десятилетий в психологии и педагогике большое внимание уделяется исследованию проблем влияния процессов рефлексии и прогностики на способности познавательной деятельности человека. При этом анализ психолого-педагогической литературы демонстрирует общую традицию рассмотрения каждого из указанных феноменов мышления чаще всего по отдельности.

Не углубляясь в аспекты современных исследований понятия «рефлексия» (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, И. Е. Берлянд, А. А. Бодалев, В. К. Зарецкий, А. З. Зак, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, Г. П. Щедровицкий и др.), мы принимаем рефлексиию как способность человеческого мышления к критическому самоанализу [14, с. 722], как процесс обоснования необходимости корректировки собственной деятельности.

Исследования антиципации и прогностических способностей К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, И. В. Бестужев-Лада, А. В. Брушлинского, А. В. Карпова, Б. Ф. Ломова, Л. А. Редуш, И. В. Серафимовича, Е. Н. Суркова, Б. М. Теплова позволяют нам считать способности человека действовать и принимать те или иные решения с определенными временными упреждениями в отношении ожидаемых будущих событий – прогностическими [6, с. 5].

Рассматривая мышление как неразрывно связанный с речью сложный психический процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности

[9, с.64], мы, основываясь на многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях, отмечаем, что регуляция процесса мышления происходит при одновременном участии механизмов рефлексии и прогностики.

Поэтому нередко исследователи влияния рефлексии на регулирование процессов мышления рассматривают рефлексиию с точки зрения прогностических способностей человека. Так, А. З. Зак, рассматривая рефлексивные процессы в онтогенезе [10, с. 234–235] выделяет в них единую функцию регуляции поиска решения задач, что явно относится к прогностике. И. С. Ладенко выделяет перспективную форму рефлексии [11], А. В. Карпов, П. Г. Ровицкий – перспективную рефлексиию, Г. П. Щедровицкий – опережающую. Г. А. Голицин, В. И. Супрун, В. М. Розин, рассматривая рефлексиию в структуре сознания личности, оперируют понятиями «прогностическая рефлексиия», «выбор рефлексиирующей системы вариантов своего развития» [11, с. 55, 167, 227]. При этом в научных работах, посвященных рефлексии, в большинстве своем определяют ее как способность мысленного «выхода» из процесса осуществления деятельности с необходимостью дальнейшего прогнозирования на основе рефлексии будущих шагов собственной деятельности.

Рассматривая прогностику и процессы антиципации в условиях различных видов деятельности, ученые и исследователи нередко оперируют понятиями «рефлексиия», «рефлексивность» и «рефлексивные умения». Так, Т. А. Султанова основывает опыт прогнозирования на аналитической и рефлексивной деятельности [12, с. 135]. Н. П. Ничипоренко и В. Д. Менделевич отмечают необходимость анализа рефлексии антиципационных способностей человека, выделяют осознаваемую (рефлексивную) антиципационную состоятельность [8]. По мнению А. А. Бехтера, уровень антиципации связан с рефлексией прошлого опыта, самостоятельностью и бдительностью личности [1, с. 33]. В. Н. Ярская указывает, что предвидение представлено «спектром прогностических рефлексий» [15, с. 4].

Таким образом, исследователи прогностики и антиципации рассматривают прогно-



зирование и формулирование гипотез как формы антиципации, как способность личности перейти от ситуационного анализа (рефлексии) к постановке целей и решения задач в условиях ожидаемых событий.

В нашем исследовании основной взгляд мы направили на проблему единства механизмов рефлексии и прогностики как механизмов процесса мышления. Толковые словари под единством понимают взаимосвязь определенных процессов, которая образует целостную систему взаимодействия, внутренне устойчивую в изменениях и в то же время включающуюся в более широкую систему. Суть мышления же мы определяем как поиск ответов и стремление к осмыслению действительности, а особенности некоторых видов мышления (дивергентное, творческое, интуитивное и др.) только подтверждают нашу гипотезу.

Еще И. Кант пытался показать опережающую роль сознания по априорному алгоритму [5, с. 105–124]. Ю. В. Мотькина со ссылкой на другие исследования в своей работе устанавливает, что основной признак рефлексии – остановка и взгляд назад происходит с позиции будущего по отношению к настоящему [7, с. 27]. Более того, А. А. Вербицкий, М. М. Бахтин, Дж. Дьюи, Н. В. Жукова, Н. Н. Васягина, В. Е. Курочкина, С. Л. Рубинштейн в своих исследованиях довольно длительное время акцентируют внимание на том, что рефлексия и прогностика, именно действуя в единстве, регулируют процесс мышления. Так, Н. В. Жукова в своем диссертационном исследовании (2000 г.) указывает на единый механизм рефлексии-антиципации в мыслительной деятельности субъекта познания. Было обосновано, что мышление всегда отвечает за выявление, проектирование, прогнозирование в настоящем еще не известных человеку предстоящих событий, ситуаций, данных – того неизвестного, что необходимо найти, открыть, смоделировать (антиципация) с опорой на прошлый опыт и оценку оснований его применимости для достижения цели раскрытия неизвестного (рефлексия) [4, с. 74]. По мнению А. А. Вербицкого, антиципация

прокладывает путь в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденному пути, выступая эквивалентом обратной связи [12, с. 37]. Рефлексия и антиципация понимаются Н. Н. Васягиной как равноценные взаимообратные процессы [2, с. 27–28]. Единство адаптации, антиципации и рефлексии рассматривается Е. В. Фалуниной как одна из групп формирования и функционирования операционального компонента толерантности [13].

Таким образом, основываясь на анализе психологических и педагогических исследований и научной литературы, рассматривающих те или иные стороны исследуемой проблемы, взаимосвязь и единство процессов рефлексии и антиципации как психологических процессов регулирования мышления считаем доказанным фактом. Исходя из этого, можно с уверенностью говорить о рефлексивно-прогностических способностях человека использовать эти способности для повышения эффективности его деятельности, в том числе и в профессиональной сфере. Именно рефлексивно-прогностический подход к обучению требует своего развития и дальнейшего исследования.

На сегодняшний день в высшем профессиональном образовании и особенно в условиях военных вузов, несмотря на огромное количество различных подходов, преобладает традиционное обучение, когда основной упор делается на сообщение, объяснение и иллюстрацию. При таком подходе процессы рефлексии и прогностики у обучающегося курсанта остаются где то на задворках мышления. Главное здесь – развить память.

Применяя же рефлексивно-прогностический подход в обучении будущего офицера, когда обучающийся, имея в основе усвоенные (прошлые) научные знания, а также собственный и чужой практический опыт, обращается к возможным ситуациям будущей военно-профессиональной деятельности, овладевает способами решения различных задач, формируя личностные качества будущего военного специалиста и офицера.

Предлагаемый рефлексивно-прогностический подход возможно применять в усло-



виях контекстного обучения, что подтверждается большим количеством исследований, а также, что немаловажно, в условиях современного компетентностного обучения. Когда помимо освоения профессиональных знаний, умений и навыков, при формировании компетенций должно уделяться внимание формированию личностных качеств специалиста, к которым относится и рефлексивно-прогностическая готовность.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению состояния научных взглядов на рефлексию, прогностику и антиципацию как взаимосвязанных процессов и их влияния на способы познавательной деятельности человека. Проведен анализ психологической и педагогической литературы по исследованиям о взаимном влиянии рефлексии и прогностики (антиципации), рассмотрены различные взгляды на проблему единства и взаимодействия рефлексии и прогностики в мыслительной деятельности. Сделан вывод о возможности и необходимости применения рефлексивно-прогностического подхода при организации образовательной деятельности в условиях компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: рефлексия, прогностика, единство понятий, рефлексивно-прогностическая готовность.

SUMMARY

The article is devoted to consideration of the scientific views on reflection, prognostics and anticipation as interrelated processes and their influence on the ways of human cognitive activity. The analysis of psychological and pedagogical literature on research on the mutual influence of reflection and prognosis (anticipation), explores the various views on the problem of unity and interaction of reflection and prognostication in mental activity. The conclusion is made about the possibility and necessity of applying the reflective-predictive approach to organization of educational activity in conditions of competence approach in education.

Key words: reflection, forecasting, unity concepts, reflexive and predictive readiness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бехтер А. А., Гончарова Е. В. Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста // *Акмеология*, 2015. – № 1. – С. 32–38.

2. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: автореф. дис. ... доктора. психолог. наук. – Екатеринбург, 2011. – 475 с.

3. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе [Электронный ресурс] // *Вопросы психологии* – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/875/875031.htm>.

4. Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 140 с.

5. Кант И. Критика чистого разума. Сочинения в 6 т. – Т 3. – М.: Мысль, 1964. – 801 с.

6. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков – М.: Наука, 1980. – 263 с.

7. Мотькина Ю. В. Опережающая рефлексия в контексте изучения потенциала профессионального развития руководителей // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 2010. – № 2. – С. 121–127.

8. Ничипоренко Н. П., Менделевич В. Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования [Электронный ресурс] // *Психологический журнал*. – URL: <http://works.doklad.ru/view/qQo8wRwY8B0/all.html>.

9. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

10. Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Тезисы докладов и сообщений к научно-методической конференции 2-4 декабря 1986 г. / под ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1986. – 242 с.

11. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / под ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – 241 с.



12. Султанова Т. А. Исследование готовности менеджеров образования к реализации прогностической деятельности // *Дискуссия*. – 2014. – № 4 (45). – С. 133–138.

13. Фалунина Е. В., Фалунин В. Ф. Теоретические обоснования психологических механизмов развития толерантности личности в психологии [Электронный ресурс] // *Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык»*. – 2014. – № 3 (12). – URL: <http://ce.if-mstuca.ru>.

14. *Философия: энциклопедический словарь* / под редакцией А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

15. Ярская В. Н. *Методология диссертационного исследования: методическое пособие*. – Саратов: ПМУЦ, 2002. – 189 с.



Т. А. Колесникова

УДК: УДК 373.31

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Система образования в России перешла на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (далее ФГОС) [12], в основе которого заложен компетентностный подход, предполагающий развитие и формирование качеств личности в ходе образовательного процесса. Реформирование российского общества потребовало из-

менений в содержании, формах и методах организации образовательного процесса в школе, переоценки результатов ее функционирования. В воспитании подрастающего поколения важнейшим является создание условий для освоения детьми социальных навыков и ролей, развития культуры их социального поведения с учетом динамики социально-экономических изменений в российском обществе.

Основной целью статьи является необходимость выделить и описать педагогические условия, которые будут способствовать формированию социальности младших школьников во внеурочной деятельности.

Формирование социальности – непростая задача, решение которой находится на стыке таких наук, как психология, социология, философия, педагогика, что определяет комплексный подход к данной проблеме. Основываясь на научных исследованиях последних лет по данной проблеме мы считаем, что формирование социальности будет представлять собой целенаправленный, контролируемый, управляемый процесс усвоения основных знаний, эмоционального переживания и освоения первичного опыта межличностных отношений. Именно поэтому мы считаем формирование социальности младшего школьника главной педагогической основой воспитательного процесса во внеурочной деятельности образовательной организации и очень важной для современного общества педагогической проблемой. Эту основу определяют следующие по значимости основные факторы: формирование готовности младших школьников к полноценной жизнедеятельности в обществе; их социальное воспитание [6, с. 77]. В связи с этим необходимо выделить педагогические условия, способствующие формированию данного процесса.

В современной науке представлены различные определения педагогических условий. Представим некоторые из них. К примеру, Н. М. Борытко отмечает, что «термин «условие» как философская категория выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловлен-



ное, а условия – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира» [3]. Проблема условий приобретает «педагогическую» окраску в исследованиях В. И. Андреева, С. А. Дыниной, М. В. Зверевой, Н. В. Ипполитовой, Б. В. Куприянова, А. Я. Найна, Н. М. Яковлевой и др.

Обзор научной литературы показал, что мы встречаемся с различными точками зрения на трактовку понятия «педагогические условия». В условиях современного образования под педагогическими условиями понимается взаимосвязанная совокупность факторов, принципов и различных воспитывающих мер, которые способствуют личностному росту обучающихся.

Мы согласимся с мнением Н. М. Борытко и В. И. Андреевым. С позиции Н. М. Борытко педагогические условия – это «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [4]. По мнению В. И. Андреева, педагогическое условие представляет собой «результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обсуждения для достижения целей» [1, с. 124].

Такое понимание педагогических условий отражает сущности педагогического процесса как специально организованного целенаправленного взаимодействия педагога и воспитанников с использованием разнообразных форм, методов, средств и приемов, подчиняющихся целям образования.

Анализ литературы по вопросу исследования позволил нам выделить следующие педагогические условия формирования социальной младших школьников во внеурочной деятельности: включение младших школьников в разнообразные виды и формы деятельности, максимально соответствующие индивидуальным возможностям, способностям и запросам ребенка.

Данное условие обосновано: во-первых, работами таких отечественных ученых, как

Л. С. Выготский, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова, Г. И. Чижиковой и др., во-вторых, ресурсами образовательной организации; в-третьих, формированием у детей потребности в продуктивной, социально-одобряемой деятельности. Это связано с формированием у ребенка уверенности в доброжелательном отношении к нему других людей; убежденностью в успешном овладении тем или иным видом деятельности; чувством собственной значимости, проявлением позитивного отношения ребенка к самому себе и объективностью его самооценки, которая является основой дальнейшего развития индивидуальности ребенка. Внеурочная деятельность дает возможность научиться заниматься полезной деятельностью, уметь включаться в такую деятельность и самостоятельно организовывать ее.

Современная педагогическая наука по-новому рассматривает содержание образования. Модернизация российского образования направлена на изменение подходов к воспитанию, расширение арсенала методических приемов, активизацию деятельности обучающихся в ходе занятий, приближении к реальной жизни через рассмотрение ситуаций и поисков путей решения наиболее острых общественных проблем. Именно поэтому важно, чтобы ученик был активным субъектом учебно-воспитательного процесса, мог самостоятельно найти нужную информацию, активно взаимодействовать со своими сверстниками, учителями, участвовать в дискуссии, находить аргументы, выполнять разнообразные роли.

Социальный заказ современного общества – сформировать социально-активную инициативную творческую личность, развивая природные задатки, склонности и индивидуальность каждого ученика. Для этого необходимо выявить наиболее оптимальные виды, формы организации внеурочной деятельности, способствующие формированию социальности младших школьников.

Как показывает практика, младшие школьники в различных формах внеурочной деятельности способны проявлять свои индивидуаль-



ные особенности; учиться жить в коллективе как школьном, так и в обществе; заботиться не только о своих товарищах в школе, но и других членах общества; учиться ставить себя на место другого человека. Необходимо заметить, что наибольший воспитательных эффект дает совокупность разных видов внеурочной деятельности: творческой, познавательной, спортивной, трудовой, игровой, что способствует обогащению социального опыта младшего школьника. Это является основой дальнейшего развития индивидуальности ребенка, формирования его социальности.

Для формирования социальности младших школьников важен опыт активного социального взаимодействия, навык сотрудничества. Младший школьный возраст способствует формированию у ребенка положительного отношения не только к себе, но и к другим людям, умению договариваться с другими, распределению обязанностей, выполнению совместных действий, умению разрешать конфликты как с помощью взрослого, так и самостоятельно. Такая работа возможна при участии педагогов и родителей.

На основании данного положения и с учетом взглядов ученых В. П. Беспалько, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой можно выделить следующее педагогическое условие: *установление партнерских отношений младших школьников со всеми субъектами образовательного процесса (педагог – учащийся – родители).*

Особая роль в процессе формирования социальности младшего школьника как результата социального воспитания отводится семье, предназначение которой традиционно связывается с созданием оптимальных условий для его воспитания. Семья является важным социальным институтом общества, микрогруппой, которая определяет развитие ребенка и, в конечном счете, развитие общества. В. В. Розанов указывает на значение семейного вопроса в общественной жизни «семья – ближайшее и самое дорогое для нас отечество; пространственно – это место самых горячих связей; духовно – это место совершенного идеализма» [11, с. 92.].

Опыт взаимоотношений, который ребенок получает в семье, является его первым опытом взаимоотношений с окружающим миром. Семья и школа – два важных института социализации ребенка. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество», «взаимодействие», «социальное партнерство» [8].

Для успешной реализации ФГОС НОО необходимо укрепление связей между педагогами образовательной организации и родителями обучающихся. Взаимодействие родителей и педагогов должно базироваться на принципах открытости, взаимопонимания и доверия. Только совместно с родителями можно результативно решать проблемы, связанные с формированием социальности как результата социального воспитания, при этом используя различные формы деятельности для привлечения родителей к совместному взаимодействию во внеурочной деятельности: дни творчества детей и их родителей; внеклассные мероприятия; помощь в организации и проведении внеклассных дел; шефской помощи с учетом потребностей школы и ребенка.

Но для формирования социальности младших школьников необходимо не только уметь взаимодействовать со сверстниками, родителями и педагогами и устанавливать с ними контакт, но и иметь опыт социального взаимодействия за пределами образовательной организации, который необходим для успешной социализации подрастающего поколения. На этом основании мы выделяем следующее условие: *вовлечение младших школьников во взаимодействие с различными социальными институтами во внеурочной деятельности (ЦДО, учреждения культуры, высшие учебные заведения и т.д.).*

Основа любого взаимодействия – реализация потребностей его участников. Термин «социальный институт» был предложен английским ученым Г. Спенсером. Среди социальных институтов выделяется институт образования, который содержит институты науки, музеев, спорта, театров, библиотечного дела и пр.

По мнению М. М. Юсуфова, социальные институты – «исторически сложившиеся



устойчивые формы организации совместной деятельности людей, предопределяющие жизнеспособность любого общества в целом. Они образуются на основе социальных связей, взаимодействий и отношений индивидов, социальных групп и общностей, однако их нельзя сводить к сумме этих лиц и их взаимодействий. Они носят надындивидуальный характер и представляют собой самостоятельные общественные образования, имеющие собственную логику развития. Они включают в себя системы ценностей, идеалов, образцов деятельности и поведения, обязательных для всех, тем самым гарантируют сходное поведение людей и направляют в русло их определенные стремления, устанавливают способы удовлетворения их потребностей, разрешают конфликты, возникающие в повседневной жизни, обеспечивают состояние равновесия и стабильности в рамках той или иной социальной общности и общества в целом. Социальный институт – устойчивая форма организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающая в себя нормативно регулируемую совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления социальных функций, управления и властвования» [14].

Внеурочная деятельность учащихся – процесс, направленный на компенсацию недостатков школьного образования, с одной стороны, а с другой – принятие его достоинств, грамотное сочетание принципов школьного и дополнительного образования. Деятельность образовательных учреждений в рамках реализации стандарта не может быть изолированной или локальной.

Согласно требованиям ФГОС ОО, в ее реализации должна участвовать не только школа, (общеобразовательная организация вправе задействовать дополнительные ресурсы для организации внеурочной деятельности), но и организации дополнительного образования, культуры, спорта. Поэтому школа, в первую очередь, должна быть заинтересована в расширении образовательного пространства реализации стандарта за счет интеграции формального и неформального образования. Дополнительное образование детей

может стать ресурсным центром для организации внеурочной деятельности.

В соответствии с частью 1 статьи 75 Федерального закона № 273-ФЗ дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. В отличие от внеурочной деятельности участие в реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей является добровольным [10]. Партнерские отношения предусматривают сетевое взаимодействие по реализации программ дополнительного образования программ внеурочной деятельности на базе школ.

Вместе с С. В. Арановой, М. П. Воюшиной, Т. П. Зайченко мы придерживаемся мнения о том, что одна из задач внеурочной деятельности – ориентировать ребенка в окружающей его социокультурной среде, дать опыт посещения различных музеев, театров, выставок, праздников, фестивалей и т.п. Если эти посещения станут частью школьных программ внеурочной деятельности, взаимодействие школы и учреждений культуры выйдет на новый уровень и будет состоять не только в организации посещения отдельных мероприятий, но и в привлечении полученных знаний, впечатлений, эмоционального, эстетического опыта к решению учебных задач [7]. Отстроченным образовательным результатом такого взаимодействия будет расширение культурного поля школьника, воспитание у него потребности в активной культурной жизни.

Еще одной формой сетевого взаимодействия в процессе формирования социальности младших школьников выступают вузы, на базе которых для обучающихся начальных классов организуются всевозможные мероприятия как развлекательного, так и научно-



познавательного характера (фестивали, дни науки для школьников, конференции, олимпиады, турниры, акции, вечера и т.д.).

Одним из важных нововведений современного образования, ориентирующегося на развивающие обучение, является формирование у ребенка способности к рефлексивному контролю своей деятельности. Младший школьник должен научиться оценивать свои действия, их результаты, свое продвижение вперед. При этом происходит формирование самооценки школьников и т.д.

Современные исследования В. В. Давыдова, А. В. Карпова, В. В. Краевского, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, В. И. Слободчикова, Н. Ф. Талызиной, А. В. Хуторского, у которых особое внимание уделяется вопросу о рефлексивной деятельности, послужили основанием для выделения следующего педагогического условия: *создание ситуаций рефлексивной деятельности младшего школьника.*

На современном этапе учителю начальных классов необходимо каждого обучающегося активно вовлекать в деятельность. Как уже было сказано выше, личность включается в деятельность только тогда, когда это нужно ей, когда имеются определенные мотивы для выполнения задания. Именно внеурочная деятельность обеспечивает познавательную мотивацию учащихся, готовность к сотрудничеству, к совместной деятельности ученика с педагогом, одноклассниками и родителями, способствует формированию основ нравственного поведения, повышает мотивацию младших школьников к саморазвитию. В связи с этим одной из задач начальной школы, а также при организации внеурочной деятельности по формированию социальности младших школьников является способность ребенка к рефлексивному контролю своей деятельности.

В отечественной психологии понимание рефлексии является более многозначным и сложным. Такими авторами, как Б. Г. Ананьевым, П. П. Блонским, Л. С. Выготским, Е. Н. Емельяновым, С. Л. Рубинштейном, И. М. Сеченовым, В. И. Слободчиковым, С. Ю. Степановым, А. С. Шаровым,

проведены конкретно-экспериментальные работы, анализ которых позволяет сделать вывод о том, что рефлексия исследуется в нескольких основных аспектах: личностном – рефлексия рассматривается как механизм самоизменения, что происходит за счет изменения ценностно-смысловых образований; социально-психологический – связан с изучением рефлексии в различных сторонах совместной деятельности людей и т.д.

С точки зрения С. С. Кашлева, в педагогике понятие рефлексии активно вошло лишь в конце XX столетия и проявляется в том, что, организуя деятельность учащихся, педагог стремится смотреть на себя и свои действия как бы глазами своих подопечных, учитывать их мнения, взгляды, представлять их внутренний мир, их оценку своей деятельности, пытается «вчувствоваться» в учащегося, понять его эмоциональное состояние, мотивы деятельности и т.д. [5].

Если обратиться к справочной литературе, энциклопедиям и словарям, то можно найти несколько трактовок этого понятия. Так, в Большой советской энциклопедии рефлексия – это размышление, самонаблюдение, самопознание. В философском энциклопедическом словаре рефлексия – это принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания. По мнению А. В. Хуторского, рефлексия – это «мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности» [13].

С. Ю. Степанов пишет о том, что «рефлексия <...> проявляется как представленность в сознании человека механизмов и форм произвольного контроля над процессами генерации информации, ее развития и функционирования <...> Способность к рефлексии можно понимать как умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать



их, прорабатывать соответственно ставящимся целям» [2, с. 302]. А. В. Карпов отмечает, что рефлексия – это «одновременно и свойство, уникально присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо» [4, с. 86]. При анализе источников мы обратили внимание на функции рефлексии. К ним можно отнести диагностическую, проектировочную, организаторскую, коммуникативную, мотивационную, коррекционную и смыслотворческую. Рассмотрим рефлексивную деятельность.

Во ФГОС рефлексивная деятельность выделяется как «ведущая наравне с познавательной и информационно-коммуникативной» [12]. Рефлексивная деятельность включает «понимание ценности образования как средства развития культуры личности; объективное оценивание своих учебных достижений, поведения, черт своей личности; учет мнения других людей при определении собственной позиции и самооценке; умение соотносить приложенные усилия с полученными результатами своей деятельности» [12].

М. В. Захаренко указывает на то, что «рефлексивная деятельность является побудителем к самостоятельному творчеству, изобретательности, прогнозированию своего пути образования. Формирование рефлексивной деятельности определено внешними и внутренними факторами, где к первым относятся цели, содержание, технологии, средства учебной деятельности, а ко вторым – поиск личностных смыслов деятельности и своей жизни. Значение рефлексивной деятельности в современном образовании заключается в том, что она побуждает к действию, вовлекая и учителей, и учеников в следующие процессы: целеполагание и планирование деятельности на базе результатов проведенной рефлексии; использование этих планов в своей дальнейшей практике; диагностику, обзор и мониторинг процессов, условий и последствий этой деятельности; оценку деятельности в свете тех качеств и параметров, которые рефлексивно собраны и относятся к этой деятельности; перепланирование и дальнейшие действия на базе выполненной оценки» [7].

Рефлексивная деятельность может быть организована через различные формы: устные

и письменные, индивидуальные и групповые, учитывающие индивидуальные и возрастные особенности младших школьников. При устной форме происходит обнародование собственной позиции, а также соотнесение ее с мнениями других людей (перекрестная дискуссия, диалог и т.д.).

Письменная форма рефлексии является наиболее важной для развития личности ребенка (эссе, синквейн и т.д.). О. Н. Медникова выделяет также изобразительную форму рефлексии. Она направлена на определение учащимися своего настроения, результативности своей работы и может быть представлена в виде цветовой гаммы, рисунков, схем, графиков, аппликаций и пр.

Наряду с этими выделяют и эмоционально-чувственную форму рефлексии, которая проявляется в спектре чувств и эмоций. Индивидуальная рефлексия способствует формированию реальной самооценки; групповая же акцентирует внимание на ценностях деятельности каждого члена группы для достижения максимального результата в решении поставленной задачи.

Г. В. Ахметжанова, Т. Г. Воробьева предлагают «начинать и развивать рефлексивную деятельность с анализа учениками их внешних действий, затем следует комментарий учителем ключевых действий, которые осуществляются в процессе решения проблемы, различных творческих видов деятельности» [2, с. 303].

В то же время нужно понимать необходимость формирования самооценки младших школьников, так как адекватное восприятие оценки со стороны взрослого возможно при условии развития самоконтроля и самооценки у детей. Ребенок должен научиться оценивать свои действия, их результаты, свое продвижение вперед.

Создание ситуаций рефлексивной деятельности младшего школьника должно быть систематическим, что способствует формированию предпосылок полноценной рефлексивности и сформированности следующих компонентов: способность критично и содержательно оценивать свою деятельность и полученный результат, контролировать свои дей-



ствия и поступки, обнаруживать затруднения при выполнении каких-либо действий, уметь устанавливать причины своих затруднений и находить способы их решения, оценивать свою работу по критериям, выработанным в классе, сопоставлять свою оценку с оценкой другого человека (педагогов, одноклассника, родителей, окружающих). Кроме того, необходимое условие выхода личности на саморазвитие – это способность ребенка поставить цель, планировать ее достижение, выполнить запланированное и проанализировать результат. Во внеурочной деятельности это может происходить при помощи использования технологии коллективной творческой деятельности (термин академика И. П. Иванова).

Рефлексии могут подвергаться все этапы деятельности обучающихся: мотивация (Зачем это нам?), целеполагание (Почему это делали?), планирование и контроль (Как действовали? Какими способами? Получили результат? Это то, что мы хотели? Почему?)

Таким образом, ценность организации процесса формирования социальности младшего школьника во внеурочной деятельности заключается в том, что это процесс свободного избрания деятельности ребенком, выражающийся в удовлетворении его интересов, предпочтений, склонностей и способствующих его социальному воспитанию, социализации, самоопределению и самореализации.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования социальности младших школьников. В результате анализа учебной и научной литературы определены педагогические условия, способствующие формированию социальности младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: социальность младшего школьника, педагогические условия, социальный институт, внеурочная деятельность, партнерские отношения, сетевое взаимодействие, рефлексия, рефлексивная деятельность.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of formation of sociality of junior schoolchildren. As a result of the analysis of educational and scientific literature, pedagogical conditions that

contribute to the formation of sociality of junior schoolchildren during extracurricular activities are determined.

Key words: sociality of junior schoolboys, pedagogical conditions, social institution, extracurricular activities, partnerships, networking, reflection, reflective activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.

2. Ахметжанова Г. В., Воробьева Т. Г. Технология рефлексивной деятельности учащихся в начальной школе // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 1 (23) – С. 302–304.

3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.

5. Кашлев С. С. Организация рефлексивной деятельности участников процесса экологического образования // Социально-экологические технологии. – 2011. – № 1 – С. 105–115.

6. Колесникова Т. А., Газизова Т. В. Формирование социальности младших школьников как предмет теоретического анализа // Open science 2.0: collection of scientific articles. – Vol. 1. – Raleigh, North Carolina, USA: Open Science Publishing, 2017. – P. 72–79.

7. Медникова О. Н. Рефлексивная деятельность учащихся как условие их личностного развития // Начальная школа «Плюс До и После». – 2013. – № 11. – С. 30–35.

8. Мусс Г. Н. Проблема определения критериев воспитанности младшего школьника (на примере усвоения базовых национальных ценностей) // Начальная школа «Плюс До и После». – 2013. – № 9 – С. 50–54.

9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологический выражений. – Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – М.: А ТЕМП, 2005. – 944 с.

10. Письмо Министерства образования России от 02.04.2002 г. № 13-51-28/19 «О по-



вышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении» // Воспитание школьников. – 2002. – № 7. – С. 2–6.

11. Розанов В. В. Семейный вопрос в России: монография. – СПб., 1993. – 92 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф>.

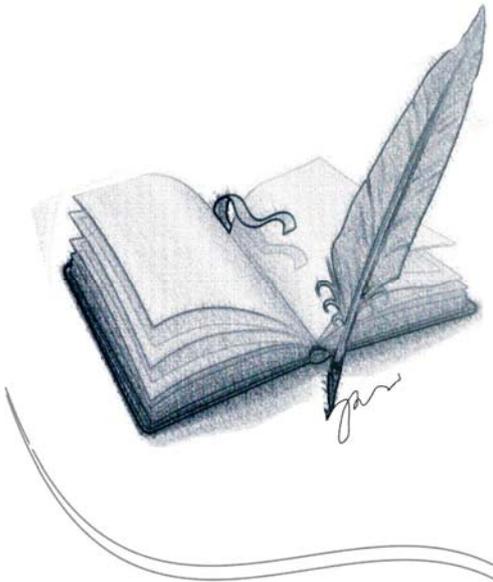
13. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

14. Юсуфов М. М. Концептуализация понятия «Социальный институт» в современной социологии // ИСОМ. – 2011. – № 4. – С. 162–166.





НАШИ АВТОРЫ



**Анфалов
Евгений Владимирович** –
аспирант,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

**Афанасьева
Алла Борисовна** –
кандидат искусствоведения, доцент,
Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

**Бахича
Элеонора Экремовна** –
кандидат педагогических наук,
ГБОУ ДПО РК «Крымский
республиканский институт
постдипломного педагогического
образования»,
г. Симферополь

**Бубенцов
Юрий Михайлович** –
доцент,
ФГБОУ ВО «Уральский
государственный лесотехнический
университет»,
г. Екатеринбург

**Везиров
Тельман Тимурович** –
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Дагестанский
государственный университет»,
г. Махачкала

**Гончарова
Оксана Николаевна** –
доктор педагогических наук,
профессор,
Таврическая Академия КФУ
им. В. И. Вернадского,
г. Симферополь

**Горбунова**

Наталья Владимировна –
доктор педагогических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Гордеева

Дарья Сергеевна –
кандидат педагогических наук,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

Глузман

Александр Владимирович –
доктор педагогических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Глузман

Неля Анатольевна –
доктор педагогических наук,
профессор,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»

Ефименко

Вероника Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Камчатский государственный
университет
имени Витуса Беринга,
г. Петропавловск-Камчатский

Карпушин

Валерий Владимирович –
доцент кафедры,
Московский государственный
технический университет гражданской
авиации

Корнетов

Григорий Борисович –
доктор педагогических наук,
профессор,
ГБОУ ВО МО «Академия социального
управления»,
г. Москва

Клименко

Елена Николаевна –
доцент,
ФГБОУ ВО «Уральский
государственный лесотехнический
университет»,
г. Екатеринбург

Костин

Николай Фёдорович –
кандидат медицинских наук,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Кузина

Ирина Валерьевна –
кандидат педагогических наук,
ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский Нижегородский
государственный университет
им. Н. И. Лобачевского», Арзамасский
филиал

Лёвкина

Елена Викторовна –
кандидат педагогических наук,
ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский Нижегородский
государственный университет
им. Н. И. Лобачевского», Арзамасский
филиал

Лихачёв

Александр Геннадьевич –
старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Уральский
государственный лесотехнический
университет»,
г. Екатеринбург



Мазанюк

Елена Федоровна –
старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Миронычева

Валентина Фёдоровна –
кандидат педагогических наук,
ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский
Нижегородский
государственный университет
им. Н. И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал

Назаренко

Надежда Валентиновна –
кандидат педагогических наук,
Хабаровский государственный
университет экономики и права

Попович

Наталья Григорьевна –
доктор политических наук, доцент,
Крымский университет культуры,
искусств и туризма,
г. Симферополь

Погребняк

Наталья Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский филиал Федерального
государственного бюджетного
образовательного учреждения
высшего образования
«Российский государственный
университет правосудия»,
г. Симферополь

Рачковская

Надежда Александровна –
доктор педагогических наук, доцент,
Московский
государственный областной
университет

Родионова

Инесса Альбертовна –
кандидат педагогических наук,
профессор,
ГАОУ ВО Московский городской
педагогический университет
Педагогического института
физической культуры
и спорта

Росенко

Надежда Ивановна –
преподаватель,
Костанайский филиал ФГБОУ ВО
«Челябинский государственный
университет»,
Казахстан,
г. Костанай

Саеченков

Алексей Викторович –
кандидат педагогических наук,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

Светличный

Евгений Григорьевич –
старший преподаватель,
Крымский филиал Краснодарского
университета МВД России,
г. Симферополь

Таирова

Зера Шевкетовна –
аспирант,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Халилова

Милера Юсуфовна –
магистрант,
Таврическая Академия «КФУ
им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь



Хацяюк

Наталья Сергеевна –

кандидат педагогических наук,
Таврическая академия
«КФУ им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

Федосеева

Наталья Викторовна –

кандидат педагогических наук,
ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский
Нижегородский государственный
университет
им. Н. И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал

Шалупин

Владимир Ильич –

кандидат педагогических наук,
профессор,
Московский государственный
технический университет
гражданской авиации

Шувалова

Ирина Николаевна –

доктор медицинских наук,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

