

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

---

*Kazan Pedagogical Journal*

**2018, № 5**

# KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2018, № 5 (130)

---

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.  
It was called «Professional education» up to 2003.  
Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

*Founders:*

**Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of RAE  
Academy of Social Education**

**HEAD EDITOR:**

**E. Levina**, candidate of pedagogic sciences

*Editor, proofreader:* **L. Mukhametzyanova**, candidate of pedagogic sciences, associate professor

*Technical editor:* **G. Gabdullazyanova**

*EDITORIAL BOARD:*

**A. Gryaznov**, doctor of psychological sciences (Russia)

**A. Gumerov**, doctor of economic sciences, professor (Russia)

**A. Gusejnov**, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

**R. Hunagov**, doctor of social sciences, full professor (Russia)

**S. Khusainova**, candidate of psychological sciences (Russia)

**M. Kukonata**, PhD, Professor (Italy)

**A. Kamaleeva**, doctor of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

**A. Kusainov**, Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, doctor of pedagogic sciences, full professor, (Kazakhstan)

**N. Leonov**, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

**A. Machiyanova** doctor of social sciences, associate professor (Russia)

**S. McKinney**, PhD, professor (Scotland)

**D. Novikov**, corresponding member of the Russian Academy of Sciences (RAE), doctor of technical sciences, full professor (Russia)

**O. Oleinikova**, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**G. Shaikhutdinova**, candidate of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

**V. Shcherbakov**, candidate of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

**A. Verbitskiy**, Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

**J. Xiaoyan**, candidate of pedagogic sciences (China)

**R. Zinnurova**, doctor of social sciences, full professor (Russia)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИ № 77-14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

The journal is placed in the scientific electronic library eLIBRARY.RU.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

It is also included into the International Subscription Directory of Periodicals "Ulrich's Periodicals Directory".

*Address:* 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320. *E-mail:* kpj07@mail.ru

Official site: <http://kp-journal.ru>

When quoting a reference to the journal is obligatory. We bear no responsibility for the accuracy of the information provided by the authors.

Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

© **Kazan Pedagogical Journal, 2018**

# КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2018, № 5 (130)

Научно-теоретический журнал. Издаётся с октября 1995 г.  
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».  
Основан академиком РАО д.п.н., профессором Г.В. Мухаметзяновой

*Учредители:*

**Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО,  
Академия социального образования**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:**

**Левина Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук

*Редактор, корректор:*

**Мухаметзянова Лариса Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент

*Технический редактор:*

**Габдуллазянова Гузель Рашифовна**

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:**

**Вербицкий Андрей Александрович**, академик РАО, д.п.н., профессор (Россия)

**Грязнов Алексей Николаевич**, д.псх.н. (Россия)

**Гумеров Анвар Вазыхович**, д.э.н., профессор (Россия)

**Гусейнов Александр Шамильевич**, д.псх.н., доцент (Россия)

**Зиннурова Рушания Ильшатовна**, д.соц.н., профессор (Россия)

**Камалеева Алсу Рауфовна**, д.п.н., доцент (Россия)

**Куконата Морена**, PhD, профессор (Италия)

**Кусаинов Аскарбек Кабыкенович**, академик АПН Казахстана, д.п.н., профессор (Казахстан)

**Леонов Николай Ильич**, д.псх.н., профессор (Россия)

**Маккини Стивен**, PhD, профессор (Шотландия)

**Махиянова Алина Владимировна**, д.соц.н., доцент (Россия)

**Мухаметзянов Искандар Шамильевич**, д.мед.н., профессор (Россия)

**Новиков Дмитрий Александрович**, член-корр. РАН, д.т.н., профессор (Россия)

**Олейникова Ольга Николаевна**, д.п.н., профессор (Россия)

**Хунагов Рашид Думаличевич**, д.соц.н., профессор (Россия)

**Хусаинова Светлана Владимировна**, к.псх.н. (Россия)

**Цзянь Сяоянь**, к.п.н. (Китай)

**Шайхутдинова Галия Айратовна**, к.п.н., доцент (Россия)

**Щербаков Виктор Степанович**, к.п.н., доцент (Россия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14181 от 20.12.2002.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320. E-mail: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Редакция не несет ответственность за достоверность информации, приводимой авторами.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год

© Казанский педагогический журнал, 2018

**СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS**

<b>Обращение редакции</b>	<b>9</b>	<b>Message from the editorial office</b>
<b>ПЕДАГОГИКА</b>		<b>PEDAGOGY</b>
<b>К 80-летию академика Российской академии образования Г.В. Мухаметзяновой</b>	<b>11</b>	<b>To the 80th anniversary of the academician of the Russian Academy of education G.V. Mukhametzyanova</b>
<b>Смирнов И.П.</b> ТРУДЫ АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ: ПРЕЛОМЛЕНИЕ К СОВРЕМЕННОСТИ	<b>14</b>	<b>I. Smirnov</b> THE WORKS OF ACADEMICIAN G.V. MUKHAMETZYANOVA: REFRACTION TO THE PRESENT
<b>Мухаметзянов И.Ш., Шайхутдинова Г.А.</b> НАУЧНОЕ СЛОВО АКАДЕМИКА РАО Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ	<b>23</b>	<b>I. Mukhametzyanov, G. Shaikhutdinova</b> THE SCIENTIFIC WORD OF THE ACADEMICIAN G.V. MUKHAMETZYANOVA
<b>МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>		<b>METHODOLOGY OF EDUCATION</b>
<b>Козлов В.Е., Масленикова В.Ш., Левина Е.Ю.</b> АТТИТЮД КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	<b>27</b>	<b>V. Kozlov, V. Maslennikova, E. Levina</b> ATTITUDE OF THE SAFETY CULTURE OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
<b>Слоботчиков О.Н., Попков А.А.</b> ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	<b>32</b>	<b>O. Slobotchikov, A. Popkov</b> PROFESSIONALIZATION AS A BASIS FOR FORMING THE BASIC FUNCTIONAL CONCEPTS OF THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM
<b>Сорокина – Исполатова Т.В., Дегтярева И.И.</b> СИСТЕМАТИЗАЦИЯ И ФОРМАЛИЗАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОЦЕССОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	<b>39</b>	<b>T. Sorokina-Ispolatova, I. Degtyareva</b> SYSTEMATIZATION OF THE THEORETICAL APPROACHES TO IMPROVING THE TEACHING PROCESSES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION
<b>Видревич М.Б., Первухина И.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ В РОССИИ	<b>46</b>	<b>M. Vidrevich, I. Pervukhina</b> UNIVERSITIES OF THE THIRD GENERATION: FEATURES AND FORMATION IN RUSSIA
<b>Сергеева М.Г., Бурнакин М.Н.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МАГИСТРАТУРЫ В РОССИИ	<b>51</b>	<b>M. Sergeeva, M. Burnakin</b> MODERN PROBLEMS AND TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF MAGISTRACY IN RUSSIA
<b>Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г.</b> ЛЮДИ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ИНВАЛИДНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД	<b>57</b>	<b>I. Samokhin, N. Sokolova, M. Sergeeva</b> PEOPLE WITH VARIOUS TYPES OF DISABILITY IN THE CONTEXT OF HIGHER INCLUSIVE EDUCATION: DIFFERENTIATED APPROACH

<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>	<b>HIGHER EDUCATION</b>
<p><b>Гуселетова Е.Л., Вишневецка С., Куссе Х., Гуселетов Б.П.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И КИТАЕ</p> <p><b>Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А., Тигина Ю.О.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИКИ ПРОФИОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ</p> <p><b>Тан Ксуминг</b> ОБ ОБРАЗОВАНИИ В КИТАЕ</p> <p><b>Чэнь Чжичжун</b> О РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УНИВЕРСИТЕТА</p> <p><b>Вайс Н.</b> АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ</p> <p><b>Кулешов С.М., Поканинова Е.Б.</b> ПРЕДМЕТНОЕ И НАДПРЕДМЕТНОЕ ЗНАНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</p> <p><b>Пономарёва О.Н., Васина О.Н.</b> ИНТЕРАКТИВНЫЙ ФОРМАТ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</p> <p><b>Кулешов С.М., Битиева З.Р.</b> СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</p> <p><b>КайНан Лю</b> РАЗРАБОТКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЫ</p> <p><b>Шайхутдинова Г.А., Трегубова Т.М., Кац А.С.</b> МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ КАК РЕСУРС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ</p> <p><b>Грузкова С.Ю., Гильмеева Р.Х., Камалева А.Р., Мухаметзянова Л.Ю.</b> КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ТЕЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</p>	<p><b>E. Guseletova, S. Vyshnevskaya, Kusse H., Guseletov B.</b> ENHANCING TEACHING PRACTICE IN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA ON THE BASIS OF EUROPEAN EXPERIENCE</p> <p><b>T. Tregubova, L. Shibankova, Yu. Tigina</b> IMPROVING THE PRACTICE OF CAREER GUIDANCE OF STUDENTS IN THE SCIENTIFIC-EDUCATIONAL CLUSTER</p> <p><b>Tan Xueming</b> ABOUT EDUCATION IN CHINA</p> <p><b>Chen Zhizhong</b> ON FORGING THE SCHOOL-RUNNING CHARACTERISTIC OF THE UNIVERSITY</p> <p><b>N. Wise</b> HOW CHINESE STUDENTS LEARN AND ENCOURAGING ENGAGEMENT: A REVIEW PAPER</p> <p><b>S. Kuleshov, E. Pokaninova</b> SUBJECT AND PRETENTIAL KNOWLEDGE IN PRACTICE OF TEACHING AND TRAINING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION</p> <p><b>O. Ponomariova, O. Vasina</b> INTERACTIVE ARRANGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT HIGHER SCHOOL</p> <p><b>S. Kuleshov, Z. Bitieva</b> SYSTEMATIZATION OF METHODS OF TRAINING WITH THE ACCOUNT OF PERSONALIZATION OF PROCESSES OF TEACHING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION</p> <p><b>KaiNan Liu</b> THE CONSTRUCTION OF INFORMATION PROFESSIONALS TRAINING SYSTEM WITH STUDENT COMPETITIVENESS AS THE CORE</p> <p><b>G. Shaikhutdinova, T. Tregubova, A. Katz</b> INTERNATIONAL EXPERIENCE AS A RESOURCE OF PERFECTION OF THE SYSTEM OF EDUCATION AND UPBRINGING IN RUSSIA</p> <p><b>S. Gruzkova, R. Gilmeeva, A. Kamaleeva, L. Mukhametzyanova</b> COGNITIVE MECHANISMS FOR FORMING POLY CULTURAL TOLERANCE OF TRAINING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT</p>
63	
69	
74	
77	
81	
85	
91	
96	
103	
107	
112	

- |  |                   |  |
|--|-------------------|--|
| <p><b>Андросова О.Е., Влазнева С.А.</b><br/>                     ВОПРОСЫ МНОЖЕСТВЕННОГО ВЫБОРА И<br/>                     ЗАДАНИЯ-ЭССЕ КАК СРЕДСТВА<br/>                     ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ<br/>                     СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ<br/>                     ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ<br/>                     ДИСЦИПЛИН</p>        | <p><b>121</b></p> | <p><b>O. Androsova, S. Vlazneva</b><br/>                     MULTIPLE CHOICE QUESTIONS AND<br/>                     ESSAYS AS MEANS OF ASSESSING THE<br/>                     LEVEL OF COMPETENCE IN THE STUDY<br/>                     OF ECONOMIC DISCIPLINES</p>  |
| <p><b>Нижников А.И., Растопчина О.М.</b><br/>                     КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ<br/>                     ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ<br/>                     ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ<br/>                     ПРОГНОЗИРОВАНИЮ</p>  | <p><b>126</b></p> | <p><b>A. Nizhnikov, O. Rastopchina</b><br/>                     THE COMPETENCE OF POTENTIAL<br/>                     MATHEMATICS IN THE LEARNING<br/>                     PROCESS OF STUDENTS PREDICTION</p>   |
| <p><b>Ерохина Е.Л.</b><br/>                     КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ<br/>                     ОБУЧАЮЩИХСЯ: ТИПОЛОГИЯ<br/>                     ГРУППОВЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ</p>   | <p><b>132</b></p> | <p><b>E. Erokhina</b><br/>                     COMMUNICATIVE COMPETENCE OF<br/>                     STUDENTS: TYPOLOGY OF GROUP<br/>                     EDUCATIONAL TASKS</p>   |
| <p><b>Левкин И.В., Рассказов А.В.,<br/>                     Хусаинов Ш.Г.</b><br/>                     НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И<br/>                     ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО<br/>                     ФИЗИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ<br/>                     С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ<br/>                     ТЕХНОЛОГИЙ</p> | <p><b>137</b></p> | <p><b>I. Levkin, A. Rasskazov,<br/>                     Sh. Khusainov</b><br/>                     SOME ASPECTS OF THE ORGANIZATION<br/>                     AND CONDUCT OF LABORATORY WORK<br/>                     IN PHYSICS FOR UNDERGRADUATE<br/>                     STUDENTS USING INTERACTIVE<br/>                     TECHNOLOGIES</p>              |
| <p><b>Зарипова З.Ф., Загитова Л.Р.</b><br/>                     ДИАГНОСТИКА МОТИВОВ ВЫБОРА<br/>                     ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-<br/>                     БАКАЛАВРОВ В КОНТЕКСТЕ<br/>                     ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ<br/>                     БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ<br/>                     ОТРАСЛИ</p>        | <p><b>141</b></p> | <p><b>Z. Zaripova, L. Zagitova</b><br/>                     DIAGNOSTIC OF PROFESSION CHOICE<br/>                     MOTIVES AMONG STUDENTS-<br/>                     BACHELORS IN CONNECTION WITH THE<br/>                     TRAINING QUALITY IMPROVEMENT FOR<br/>                     FUTURE OIL AND GAS INDUSTRY<br/>                     EMPLOYEES</p> |
| <p><b>ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ</b></p>   |                   | <p><b>TRAINING OF TEACHERS</b></p>   |
| <p><b>Цзин Генг</b><br/>                     ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ<br/>                     ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ<br/>                     ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И<br/>                     ГОСТЕПРИИМСТВА (НА ПРИМЕРЕ<br/>                     ИССЛЕДОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ<br/>                     САНЬЯ (КИТАЙ)</p>                   | <p><b>148</b></p> | <p><b>Jing Geng</b><br/>                     TOURISM AND HOSPITALITY<br/>                     TEACHERS' PERCEPTION OF<br/>                     PROFESSIONAL DEVELOPMENT-A CASE<br/>                     STUDY AT UNIVERSITY OF SANYA<br/>                     (CHINA)</p>  |
| <p><b>Маркина Т.А., Разуваева Т.А.,<br/>                     Васин С.М.</b><br/>                     ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ<br/>                     И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ<br/>                     ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ГЕРМАНИИ</p>  | <p><b>153</b></p> | <p><b>T. Markina, T. Razuvaeva,<br/>                     S. Vasin</b><br/>                     FEATURES OF THE SYSTEM OF<br/>                     TRAINING AND RE-TRAINING OF HIGH<br/>                     SCHOOL TEACHERS IN GERMANY</p>   |
| <p><b>Глотова Т.В., Кольчугина И.Г.,<br/>                     Королев К.Ю.</b><br/>                     ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ<br/>                     ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ<br/>                     СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА В<br/>                     ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И<br/>                     ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ</p>     | <p><b>158</b></p> | <p><b>T. Glotova, I. Kolchugina,<br/>                     K. Korolev</b><br/>                     PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE<br/>                     UNIVERSITY TEACHERS OF TECHNICAL<br/>                     SPECIALITIES IN THE FIELD OF<br/>                     INFORMATION AND PEDAGOGICAL<br/>                     TECHNOLOGIES</p>             |

- Ярмакеев И.Э., Пименова Т.С.,  
Абдрафикова А.Р.**  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК  
ИНСТРУМЕНТ МОДЕЛИРОВАНИЯ  
ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ШКОЛЫ И ВУЗА  
**163**
- I. Yarmakeev, T. Pimenova,  
A. Abdrafikova**  
COMPULSORY TEACHING PRACTICE AS A  
TOOL OF EFL CLASSROOM TEACHERS  
MODELLING IN RUSSIA
- Власова В.Н., Задорожная И.В.**  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА  
**168**
- V. Vlasova, I. Zadorozhnaya**  
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL  
CRITERIA FOR FORMING THE  
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE  
TEACHER OF THE MEDICAL UNIVERSITY
- Скрипова Н.Е., Бабухина А.В.**  
КОУЧИНГ КАК РАЗВИВАЮЩАЯ  
ПРАКТИКА ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ  
ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
**173**
- N. Skripova, A. Babukhina**  
COACHING AS A DEVELOPING PRACTICE  
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN  
THE CONTEXT OF INCLUSIVE  
EDUCATION
- Клычков К.Е., Сергеева М.Г.**  
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ВИДЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТРЕНЕРА-  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
**177**
- K. Klychkov, M. Sergeeva**  
SOME FEATURES AND TYPES OF  
PROFESSIONAL COMPETENCIES OF  
TRAINER-TEACHER
- ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ**
- GENERAL EDUCATION**
- Романова Э.Ф.**  
ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ – КАК  
ФАКТОР ПОДГОТОВКИ  
СТАРШЕКЛАСНИКА К ЖИЗНИ В  
ОБЩЕСТВЕ  
**183**
- E. Romanova**  
INNOVATIVE THINKING - AS A FACTOR IN  
THE PREPARATION OF HIGH SCHOOL  
STUDENTS TO LIFE IN SOCIETY
- ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА**
- HISTORY AND CULTURE**
- Волик Е.А.**  
МЕДИЙНОЕ ОСВЕЩЕНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА  
КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ЖУРНАЛИСТИКИ  
**189**
- E. Volik**  
MEDIA COVERIDGE OF EDUCATIONAL  
SPACE AS A PREREQUISITE OF  
EDUCATIONAL JOURNALISM
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ЛИНГВИСТИКА**
- PEDAGOGICAL  
LINGUISTICS**
- Самохин И.С., Сергеева М.Г.,  
Соколова Н.Л.**  
СОВРЕМЕННЫЙ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД В  
КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ (ИССЛЕДОВАНИЕ НА  
МАТЕРИАЛЕ УСЛУГ,  
ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ ВЕБ-СЛУЖБОЙ  
“GOOGLE TRANSLATE”)  
**195**
- I. Samokhin, M. Sergeeva,  
N. Sokolova**  
MODERN MACHINE TRANSLATION IN  
THE CONTEXT OF RUSSIAN HIGHER  
EDUCATION (RESEARCH BASED ON  
RESULTS DEMONSTRATED BY WEB  
SERVICE “GOOGLE TRANSLATE”)
- Голикова Т.В., Фирсова С.П.**  
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ  
МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ  
“ЛИНГВИСТИКА” В ТЕХНИЧЕСКОМ  
УНИВЕРСИТЕТЕ  
**202**
- T. Golikova, S. Firsova**  
MAJOR TENDENCIES OF MASTER’S  
DEGREE STUDENTS’ PREPARATION IN  
THE “FOREIGN LANGUAGES AND CROSS-  
CULTURAL COMMUNICATION”  
PROGRAMME IN A TECHNICAL  
UNIVERSITY

## ПСИХОЛОГИЯ

**Петрова Д.Б., Рахманова П.А.**  
ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ  
СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ  
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ  
ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКОГО  
МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ **206**

**Рерке В.И., Задорожня М.В.**  
ИЗУЧЕНИЕ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ  
ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ,  
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ  
РОДИТЕЛЕЙ **210**

**Пяшкур Ю.С., Мельникова Н.В.**  
АСПЕКТ ДЕТЕРМИНАЦИИ ОТНОШЕНИЙ  
СИСТЕМОГЕНЕЗОМ **214**

**Хусаинова С.В.**  
КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
УСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В  
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **219**

## СОЦИОЛОГИЯ

**Асадуллин Р.М., Сагитов С.Т.**  
ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК  
КРИТЕРИЙ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ **224**

**Махиянова А.В.**  
СОВРЕМЕННЫЙ ПОРТРЕТ ВУЗА: ОЦЕНКА  
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК АГЕНТА  
СОЦИАЛИЗАЦИИ **230**

**Информация** **235**

## PSYCHOLOGY

**D. Petrova, P. Rahmanova**  
FORMATION OF CONSTRUCTIVE COPING  
STRATEGIES WITH STRESS AS A FACTOR  
IN INCREASING THE INDICATORS OF  
TEACHERS' CREATIVE THINKING

**V. Rerke, M. Zadoroznyaya**  
LEARNING AND CONDITIONS OF  
FORMATION OF SOCIAL MATURITY BY  
STUDENTS FROM AMONG CHILDREN-  
ORPHANS AND CHILDREN LEFT  
WITHOUT PARENTAL CARE

**Yu. Pyashkur, N. Melnikova**  
ASPECT OF THE DETERMINATION OF  
RELATIONS BY SYSTEMOGENESIS

**S. Khusainova**  
THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL  
STABILITY OF THE STUDENT IN  
EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL  
ACTIVITIES

## SOCIOLOGY

**R. Asadullin, S. Sagitov**  
HUMAN CAPITAL AS A MANAGEMENT  
CULTURE CRITERIA

**A. Mahiyanova**  
MODERN PORTRAIT OF THE HIGHER  
EDUCATION INSTITUTION: ASSESSMENT  
OF THE QUALITY OF EDUCATION AND  
ACTIVITY AS AN AGENT OF  
SOCIALIZATION

**Information**



## **ОБРАЩЕНИЕ РЕДАКЦИИ**

Уважаемые читатели!

Сегодня мы вспоминаем Гузел Валеевну Мухаметзянову – академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора, директора Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, главного редактора нашего журнала.

Первый президент Республики Татарстан Минтимер Шаймиев, оценивая заслуги и научно-педагогическую деятельность Гузел Валеевны, назвал ее «Царицей образования» и гордостью татарского народа, чья деятельность была пронизана идеями гуманизма и культуры.

Имя Гузел Валеевны Мухаметзяновой, безусловно, принадлежит плеяде ученых, внесших значительный вклад в развитие отечественной системы профессионального образования, обладающих глубочайшими и обширнейшими знаниями, творческими способностями и талантами, богатым практическим опытом педагога и организатора. Научная школа Г.В. Мухаметзяновой – это школа человеколюбия, школа гуманизации образования, школа человеческих отношений.

Мухаметзяновой Г.В. мы обязаны тем, что появились фундаментальные монографии и труды по методологии образования, педагогике высшей школы, педагогике профессионального образования, социальной педагогике.

Ученый и сельский Учитель; академик и методист; строгий судья, порою беспощадный в своих суждениях и добрый мудрый человек, сочетающий ум чистоту души, искренность и исследовательскую бескомпромиссность, отзывчивость и высокий уровень академической культуры.

Такой была Гузел Валеевна, наш учитель и коллега.

Светлая память.....



Erasmus+

## **АНОНС НОМЕРА**

Казанский педагогический журнал выступает информационным партнером Международного Консорциума проекта «Совершенствование практики преподавания в вузах России и Китая» на основе лучших европейских образовательных практик (Германии, Великобритании, Португалии и Италии) (ENTEP), в состав которого входят: 5 вузов из стран Евросоюза (Дрезденский технический университет (Германия); Ливерпульский университет им. Дж.Мурса (Великобритания); Болонский университет (Италия); Политехнический институт Коимбра (Португалия); Университет Хильдесхайма (Германия); три российских вуза (Уральский государственный университет экономики (г.Екатеринбург); Институт мировых цивилизаций (г.Москва); Пензенский государственный университет); российский научно-исследовательский институт (Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань), 3 китайских университета (Университет Санья; частный Хулиан университет в Гуанчжоу; Наньчанский университет (Цзянси).

Опыт вузов Германии, Италии, Великобритании и Португалии, а также России и Китая послужат методологической основой для проекта, который будет реализовываться с учетом региональных потребностей каждого партнера Проекта, специфики российских федеральных образовательных стандартов и все более глобализирующегося рынка труда и образовательных услуг.

Журнал представляет серию публикаций, связанных с решением задач проекта - развитие потенциала в сфере высшего образования, направленных на расширение и укрепление международного сотрудничества и организованной мобильности студентов и преподавателей (за счет средств гранта).

Выражаем благодарность всем авторам номера за выбор тем для исследовательских поисков и авторский вклад в развитие журнала.

*С уважением и наилучшими пожеланиями,  
редакционная коллегия Казанского педагогического журнала*

## К 80-летию академика Российской академии образования Гузель Валеевны Мухаметзяновой



*Мухаметзянова Гузел Валеевна*

(02.09.1938 – 15.10.2013)

*Образование:*

Окончила историко-филологический факультет Казанского государственного педагогического института (1960, специальность «учитель русского языка, литературы и истории»), затем аспирантуру при Казанском университете.

*Ученые степени и звания:*

Кандидат педагогических наук (1973). Тема: «Патриотическое и интернациональное воспитание старшеклассников средствами национального искусства», научный руководитель профессор И.Л. Любинский.

Доктор педагогических наук (1989). Тема: «Формирование мировоззрения старшеклассников в процессе усвоения основ национальной культуры».

Профессор (с 1992).

Действительный член Российской академии образования (1996), Академии социальных наук (1997), Международной кадровой академии (1997), Международной гуманитарной академии «Европа – Азия» (2011).

*Служебная деятельность:*

В 1966 – 1970 методист Татарского института усовершенствования учителей.

В 1973 – 1990 на кафедре педагогики и психологии Казанского университета: ассистент (1973), старший преподаватель, доцент (1980), профессор (1990).

В 1991 – 1999 заведующая кафедрой гуманитарного образования Казанского химико-технологического института. Одновременно в 1992 – 2012 директор Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, затем (до 2013) главный научный сотрудник.

В 1993 – 2005 ректор Казанского социально-юридического института (с 2004 Академия социального образования), затем (до 2013) президент этого института.

*Область научных интересов:*

Теория и практика профессионального образования, проектирование и реализация профессиональных образовательных систем.

*Почетные звания и награды:*

Отличник народного просвещения (1987).

Заслуженный учитель школы Татарской АССР (1989).

Заслуженный деятель науки Российской Федерации (1997).

Почетный профессор Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (2007).

Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования (2005).

Лауреат Государственной премии Республики Татарстан в области науки и техники (2011).

Победитель Всероссийского конкурса среднего профессионального образования России «Лидер-2002» в номинации «За научное обеспечение развития системы среднего профессионального образования» (2003).

*Награждена:* Почетной грамотой Президента Республики Татарстан (1993), орденами Дружбы народов (2005), «За заслуги перед Республикой Татарстан» (2008), медалью К.Д. Ушинского (1998), золотой медалью Российско-Швейцарского экспертного Совета за безупречную деловую репутацию (2006), золотой медалью Российской академии образования «За достижения в науке» (2007). «Женщина 2004 года» по версии Американского биографического института (штат Северная Каролина). Имеет звание «Кавалер Ордена Заслуг» от Международного биографического центра (Кембридж, 2005).

*Основные труды:*

Формирование коммунистического мировоззрения учащихся в процессе эстетического воспитания. Казань, 1980;

Трудовое и эстетическое воспитание студентов. Казань, 1991;

Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования, 1995;

Гуманизация и гуманитаризация средней и высшей технической школы. Казань, 1996;

Теория и практика подготовки выпускников ССУЗ к социокультурной и социопедагогической деятельности в регионе: учебное пособие, 1996;

История и становление татарского гимназического образования, 1997;

Методология проектирования и развития системы среднего и профессионального образования в регионе, 1998;

Современные проблемы образования, 2000;

Образование в условиях социальной рыночной экономики, 2000;

Подготовка специалистов среднего звена для наукоемких производств: пособие, 2001;

Колледж – инновационный тип среднего профессионального учебного заведения, 2002;

Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения, 2005;

Избранные [педагогические] труды: в 3-х томах, 2005;

Professional Education in Russia: The Problems of Quality and Scientific providing, 2006;

Профессиональное образование: системный взгляд на проблему, 2008;

Научно-методическое обеспечение оценки эффективности работы исследовательских групп научных организаций, 2009.

*В соавторстве:*

Воспитательная работа в классе, 1983;

Образование в условиях социальной рыночной экономики, 2000;

Подготовка специалистов среднего звена для наукоемких производств, 2002;

Управление средним профессиональным образованием в новых социально-экономических условиях, 2002;

Полипарадигмальный подход к моделированию национального гимназического образования, 2002;

Профессиональное образование и обучение во Франции: методическое пособие, 2002;

Подготовка специалиста социальной сферы: региональный аспект, 2004;

Профессиональное образование: вопросы подготовки специалистов, воспитания личности, 2004;

- Формирование универсальных компетенций педагога-психолога в условиях негосударственного вуза, 2008;
- Факторы перспективного развития: (на материалах Республики Татарстан), 2009;
- Профессиональная педагогика, 2010;
- Интеграционные процессы в региональной системе профессионального образования, 2011;
- Методология и технология опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования, 2011;
- Методология и опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования, 2011;
- Стратегические приоритеты модернизации российского профессионального образования в условиях его глобализации и интеграции, 2012;
- Интеграционные процессы в современном профессиональном образовании, 2013.
- Общественная работа:*
- Член Экспертного совета ВАК при Министерстве образования и науки Российской Федерации (2004 – 2013).
- Член Совета по Государственным премиям при правительстве Российской Федерации (2004 – 2010).
- Член Комиссии по помилованию при Президенте Республики Татарстан (до 2013).
- Член Генерального совета стратегического развития города Казани (2002 – 2006).
- Председатель рабочей группы по образованию и науке Общественной палаты Республики Татарстан (2007 – 2012).
- Председатель Ассоциации негосударственных вузов Республики Татарстан (1997 – 2013).
- Председатель диссертационного совета по защите докторских диссертаций по педагогическим и психологическим наукам при Институте среднего профессионального образования РАО (1993 – 2013).
- Член Совета по защите докторских диссертаций по педагогическим наукам при Казанском государственном педагогическом институте.
- Главный редактор «Казанского педагогического журнала» (2002 – 2012).



УДК 377

## ТРУДЫ АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ: ПРЕЛОМЛЕНИЕ К СОВРЕМЕННОСТИ

И.П. Смирнов

**Аннотация.** Статья посвящена анализу научного наследия академика РАО Мухаметзяновой Г.В., ее оценкам подготовки рабочих и специалистов в системе начального и среднего профессионального образования. Преломляя их к современности, автор показывает тенденцию нарастания в этой сфере острых проблем.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, реформы, противоречия образовательного законодательства, академик Г.В. Мухаметзянова.

## PROCEEDINGS OF THE ACADEMICIAN G.V. MUHAMETZYANOVOY: REFRACTION TO CONTEMPORANEITY

I. Smirnov

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the scientific legacy of Academician RAE Mukhametzyanova G.V., her assessments of the training of workers and specialists in the system of primary and secondary vocational education. Refracting them to the present, the author shows a tendency of growing in this area sharp problems.

**Keywords:** professional education, reforms, contradictions in educational legislation, academician G.V. Mukhametzyanova.

В российской педагогике становится все более заметной традиция проведения конференций, посвященных ученым, чей вклад в науку достоин особой памяти. Но если ранее обычно вспоминали корифеев школьной педагогики (Ушинский, Сухомлинский) или психологов (Выготский, Петровский), то последние годы дань благодарной памяти воздается представителям профессиональной педагогики.

В Москве ежегодно проводится конференция, посвященная академику РАО, Герою Советского Союза С.Я. Батышеву. Он был инициатором создания в РАО Отделения профессионального образования и многие годы возглавлял его. А до этого прошел все ступени профессионального образования от мастера производственного обучения до заместителя председателя Госпрофобра СССР.

После ухода из жизни академика РАО А.М. Новикова его творческое наследие также стало предметом научных дискуссий. И он всю жизнь посвятил профессиональному образованию, многие годы работал директором Всесоюзного научно-методического центра, а позднее Академиком-секретарем Отделения профессионального образования РАО. В прошлом году Институт стратегии образования РАО провел посвященную ему конференцию. А в Екатеринбурге готовится к выпуску монография, посвященная трудам академика РАО, бывшего ректора Российского профессионально-педагогического университета Г.М. Романцева.

С.Я. Батышев, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, А.П. Беляева, М.И. Махмутов в эту галерею

академиков РАО – основоположников современной профессиональной педагогики вписано и имя известного педагога и ученого Г.В. Мухаметзяновой. В эти дни научная общественность России отмечает 80-летие со дня её рождения, анализирует основные этапы ее творческой биографии, ее труды. А для тех, кто знал Гузел Валеевну не только по ее трудам, но и лично, это еще и приятное душевное воспоминание.

Мы работали с Г.В. Мухаметзяновой в постоянно пересекающихся тематиках. Когда она возглавляла Институт среднего профессионального образования РАО, я был директором Института профессионального образования Министерства образования РФ, сосредоточенном на смежных проблемах – начального профессионального образования. Долгие годы сотрудничества выработали устойчивые и доброжелательные отношения, а главное схожее видение проблем подготовки квалифицированных рабочих и специалистов.

Было бы неискренним отрицать и научное соперничество между нами, своеобразное «социалистическое соревнование» за свои приоритеты. Но и здесь мы находили общие подходы.

В тесном взаимодействии ученых наших научных школ в 90-х годах была сформулирована концепция интеграции начального и среднего профессионального образования (совсем не та, что впоследствии была реализована в законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года). Распоряжением Совета министров СССР было дано официальное разрешение на

проведение эксперимента по созданию Высших профессиональных училищ (ВПУ), где программы обучения НПО-СПО разрешалось продлять на целый год с целью повышения качества образования и ориентации выпускника на профиль будущего места работы. Выделялись дополнительные бюджетные средства и предполагалось, что часть расходов (или даже все) понесет будущий работодатель.

Процесс пошел быстро и на его пике более 800 профтехучилищ, или в среднем каждое пятое, имело статус ВПУ. По инициативе группы высокотехнологичных предприятий девяти оборонных министерств было решено осуществлять подготовку рабочих более высоких разрядов, начиная с 4-го, в начале по небольшому числу профессий, количество которых затем увеличили до 420 (из 1200 профессий НПО).

ВПУ стало учебным заведением в системе непрерывного образования, обеспечивающим повышенный уровень подготовки квалифицированных рабочих или специалистов среднего звена при обучении по двум ступеням:

а) в технических (профессиональных) лицах на I ступени велась подготовка рабочих по сложным профессиям с общим образованием, на II ступени – рабочих по особо сложным профессиям, а также для работ, связанных с уникальным оборудованием наукоемких и принципиально новых производств (окончившие II ступень имели право на присвоение высших квалификационных разрядов по профессиям, требующим по уровню квалификации среднего специального образования);

б) в техникумах на I ступени осуществлялось обучение специалистов со средним специальным образованием, а на II – специалистов повышенного уровня квалификации (младший инженер-механик и т.п.). Число ступеней определялось исходя из поставленных целей, специфики учебного заведения и требований заказчика. Каждая ступень имела профессиональную завершенность, что подтверждалось выдачей выпускникам диплома установленного образца, в приложении к которому отражался повышенный уровень их подготовки.

Общий замысел предполагал, что каждый этап обучения в ВПУ должен иметь определенную образовательную завершенность, обеспечивать непрерывность и преемственность образования, поэтапный выпуск учащихся с соответствующей профессиональной квалификацией, возможность по конкурсу продолжать обучение на более высокой ступени профессионального образования. Приобретаемый

выпускниками повышенный уровень включал не только подготовку специалиста более высокой квалификации, но и овладение выпускниками дополнительными знаниями, умениями и навыками, расширяющими профессиональные возможности их применения (предпринимательскими, коммерческими, в области информационных технологий, иностранных языков, оргтехники и т.д.).

Таким образом, научные направления в сфере среднего профессионального образования (возглавляла Г.В. Мухаметзянова) и начального профессионального образования (Батышев С.Я., Беляева А.П.) синхронно выступали за повышенный уровень подготовки и будущих выпускников НПО и будущих выпускников СПО. Мне, работавшему в те годы заместителем председателя Гособразования СССР, оставалось нормативно поддержать такую инновацию, что и было сделано «Временным положением о ВПУ» принятым Гособразованием СССР 29 апреля 1990 года (№ 293).

Подобный подход не имеет ничего общего с заявленной в законе «Об образовании в РФ» юридически несовершенной формулой о «приравнении» уровня НПО к уровню среднего профессионального образования (Ст.108, п.1-2). Никто до сих пор не может дать правовой оценки или хотя бы разумного толкования примененного законодателем термина «приравнен». Если попытаться выяснить его филологическое значение, то наиболее распространенным разъяснением термина «приравнение» является: «признать равным с кем-чем-нибудь». Но «признать равными» разные уровни образования невозможно ввиду различного содержательного наполнения их образовательных стандартов и учебных программ. Это также невозможно как приравнять дошкольное образование к школьному, высшее – к СПО.

Еще более странно, что после законодательного «приравнения» НПО к СПО в государственной статистике по прежнему отдельно учитываются объемы подготовки рабочих кадров по программам НПО и специалистов по программам СПО. В научном общении с Г.В. Мухаметзяновой, другими учеными мы часто обсуждали эту коллизию и не находили разумного объяснения.

«В обществе необходимо формировать представление об уровнях НПО и СПО как самостоятельных, завершенных, самостоятельных уровнях профессионального образования, по окончании которых совсем не обязательно продолжать обучение в высшей школе», – считала Г.В. Мухаметзянова [1, с.9]. Я

полностью разделял данный тезис, который, кстати, нашел свое выражение в Статье 2 (п.4) федерального закона, где уровень образования заявлен как «завершенный цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований» Мы вместе критиковали и введенный министром А. Фурсенко термин «довузовское профессиональное образование», который сводит на нет роль и место НПО и СПО.

Принципиально важно отметить присущий Г.В. Мухаметзяновой системный взгляд на проблему [2], она рассматривала «целостность образования, науки и производства как инновационный путь развития экономики, в процессе которого создается синергетический эффект». Отсюда ее ключевой вывод: «Рынок образовательных услуг возникает и функционирует наряду и во взаимодействии с рынком рабочей силы» [3, с.5], созвучный предложенной мною формуле: «Работодатель определяет чему учить, образовательные учреждения – как учить». Из этих общих научных поисков рождалась и нашла себя на практике идея разработки профессиональных стандартов, составляющих ныне содержательную основу подготовки кадров.

Истоки такой идеи были обнаружены Г.В. Мухаметзяновой в еще только зарождавшемся в те годы корпоративного обучения, когда отдельные кампании и фирмы стали разрабатывать собственные профессиональные стандарты для внутреннего обучения. Обобщение первого опыта вывело ее на понимание «согласования профессиональных и образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования» [1, с.13]. В настоящее время Национальным агентством развития квалификаций Российского союза промышленников и предпринимателей уже разработано, а Минтрудом РФ утверждено более 800 профессиональных стандартов, определяющих векторы и содержание подготовки квалифицированных рабочих.

Сформулированная Г.В. Мухаметзяновой еще в 2012 году идея «формирования профессиональных стандартов, которые могут быть разработаны только при заинтересованном и непосредственном участии работодателей» [1, с.5] сегодня уже воспринимается как очевидная и даже банальная. Принят стратегически важный для профессионального образования Федеральный закон (№ 236-ФЗ от 29.07.2017), закрепивший в Трудовом кодексе понятие «профессиональный стандарт». Он стал новой формой определения квалификации работника,

основой образовательных стандартов и программ. Это еще одна из стратегических идей Г.В. Мухаметзяновой, успешно преломленная в современность.

Но не стоит забывать, что идея связи рынков труда и образования, создания новых институтов и организационных структур их взаимодействия, в формировании которой активно участвовала Г.В. Мухаметзянова [4, с.3], родилась в результате острой полемики, борьбы взглядов и научных школ.

Не столь давно прямо противоположную позицию занимала другая научная школа. Так, академик РАО Новиков А.М. считал необходимым «категорически возразить по поводу широко распространенного ныне тезиса о том, что региональный рынок труда определяет, формирует региональный рынок образовательных услуг» [5]. С переходом к рыночной экономике такой ориентир оказался ложным, но продолжает сохранять влиятельных сторонников.

«Я нахожусь в ожесточенной борьбе с прагматическими инициативами, мол, давайте сделаем профессиональные стандарты и будем по ним готовить людей в вузах, – дает интервью «Новой газете» декан факультета экономики МГУ им. Ломоносова Александр Аузан. Я на это отвечаю: извините, работодатели обычно не знают о таких профессиях, которые завтра понадобятся. Они сейчас заказывают бухгалтеров образца 60-х годов, и мы будем как дураки их готовить? Да нет, конечно!» [6]. Вряд ли прав авторитетный и уважаемый ученый, обвиняя экономику в перепроизводстве «юристов – экономистов» и приравнивая работодателей к низшей умственной категории.

Здесь сложилась предсказанная Г.В. Мухаметзяновой ситуация, когда «производство смотрит на систему образования как бы «свысока», а образование, в свою очередь, считает порой себя самодостаточной структурой, не особо нуждающейся в тесной связи с производством» [1, с.10]. Причины этого противостояния лежат на поверхности.

В новой России государство удерживает функции единого заказчика образовательных услуг, но не стало и не сможет стать реальным конечным потребителем. Не сможет потому, что средства производства сегодня, во-многом, приватизированы, развивается частный и корпоративный сектора экономики. Государство интересуется потраченный на образование бюджет, а не результат таких затрат; важны объемы подготовки, а не насыщение экономики нужными кадрами.



На еще одну из причин засилья высокодипломированных «юристов-экономистов» указывала Г.В. Мухаметзянова: «высшее образование, будучи социально престижным, стало практически общедоступным. Любой желающий, имеющий возможность оплатить свое обучение, может практически получить платное высшее образование» [1, с.9]. Вот вузы и гуляют, сами по себе, на тучной ниве платных образовательных услуг, предлагая для подготовки самые дешевые профессии и собирая с них урожай до средней зарплаты профессорско-преподавательского состава, например в том же МГУ, более 120 тысяч рублей. Высшее образование остается доступным по конкурсу, как и записано в законе, но теперь, во-многом, по конкурсу рублей, а не знаний.

Совсем иная ситуация в сфере подготовки квалифицированных рабочих и специалистов. «Начальное и среднее профессиональное образование, – справедливо замечала Г.В. Мухаметзянова, всегда регионально ориентировано, то есть призвано решать проблемы кадрового обеспечения производства и сферы услуг конкретного региона... Но до последнего времени региональность была как бы перевернутой: учреждения НПО и СПО финансировались федеральным центром, а работали выпускники учебных заведений на предприятиях и учреждениях региона. Это и было понятно, ибо все средства концентрировались в Центре. Сегодняшняя ситуация отличается тем, что средства переданы в регионы вместе с учебными заведениями. И регионы должны финансировать учебные заведения НПО и СПО исходя из запросов региональной экономики, сферы услуг» [1, с.6].

Гузель Валеевна была бы сегодня удивлена если увидела, что вопреки ее строгой логике, ситуация не изменилась. Вернее, ее развитие искусственно тормозят. В старом советском духе федеральное министерство выпустило «Методические рекомендации по обеспечению в субъектах Российской Федерации подготовки кадров по 50 наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям в соответствии с международными стандартами и передовыми технологиями». Они обязывают «определить региональный перечень приоритетных профессий и специальностей СПО согласующийся с федеральным перечнем [ТОП-50]» [7, с.9]. То есть, в перечне региональных профессий опять требуется равнение на Москву. Это как раз тот случай, когда на вопрос федералов: «вам помочь или не мешать?» регионам надо бы отвечать: «не мешать!». Но

вертикаль еще сильна, она выстраивает имеющие различие регионы в шеренгу единых нормативов.

Выпущенная в помощь управленческим работникам регионов эта методичка Распоряжением Правительства Российской Федерации «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015 – 2020 годы» (от 03.03.2015 N 349-р) была трансформирована в Высочайший циркуляр, обязывающий ввести профессии ТОП-50 к 2020 году в половине профессиональных образовательных организаций.

Установлено также, что на профессии ТОП-50 будут повышены в 2 раза нормативы бюджетного финансирования [7, с.9]. А это уже прямая профессиональная дискриминация: раньше все профессии были равные, теперь некоторые стали равнее. И дороже.

В уже помянутое выше советское время, когда Гузель Валеевна только пришла в академическую науку, молодежь обучалась по 1200 профессиям НПО и примерно по стольким же специальностям СПО. Выбор был богаче и для абитуриентов и для заказчиков кадров в 50 раз. Зачем Россия сделала такой рывок и куда, непонятно. Можно предположить – делается рывок в цифровую экономику, которая, конечно же, резко изменит структуру кадров. Романтики давно предсказали: «техника дойдет до такого совершенства, что человек сможет обойтись без самого себя» (С. Лец). Но мы еще даже не переступили «цифровой порог» и сколько времени потребуется, чтоб «сказку сделать былью» никто не знает. Не спешит с этим даже эталонная для нас дуальная модель подготовки рабочих Германии, где сохраняются 350 учебных профессий, применимых для 2500 видов занятости.

Г.В. Мухаметзянова проектировала другую, нежели ТОП-50, модель профессионального образования. Исходя из потребностей Татарстана – республики, сочетающей индустриальную мощь с развитой инфраструктурой, она настраивала региональную систему подготовки кадров на «широкий спектр новых профессий, прежде всего для предприятий сервисного сектора». При этом выделяла «особенно начальное профессиональное образование, связывая его ускоренное развитие с возрождением ремесленничества» [1, с.7]. К ремесленным она относила малые бизнес-структуры (в том числе индивидуальных предпринимателей), тот самый средний класс, который в России последних лет продолжает

сокращаться и кратно отстает по удельному весу от западных стран.

Сложилась типичная для нашего времени ситуация: ТОП-50 шелестит «поверху» – на бумаге, а «внизу» готовят кадры по предсказанным Г.В. Мухаметзяновой профессиям, «которые обеспечивают население товарами или услугами, необходимыми для обустройства жизни и быта» [1, с.7].

Для отдельных профессий современный этап развития производства и социальной сферы даже стал своеобразным «ренессансом». Возродились, например, существующие за рамками ТОП-50, «ремесленники» – бывшие кустари-одиночки; «социальные работники» – бывшие гувернеры и сиделки; «коммерсанты торговые» – бывшие купцы. В 2018 году утвержден государственный стандарт на профессию «няня» (работник по присмотру и уходу за детьми), которого и близко нет в ТОП-50.

Зато в ТОП-50 есть экзотические названия профессий, суть которых сразу и не поймешь. Например, «специалист по гостеприимству». Пользователи интернета уже спрашивают: «это типа организатор свадеб и поминок?» Можно задать вопрос и смелее: «это типа «древнейшая профессия»? Уж очень название подходит к ней, тем более, что в ряде стран (Франция, Нидерланды) она лицензирована и даже имеет свой профсоюз. Может и Россия ввела? Приходится терпеливо объяснять, что мы «гостеприимны» только в отелях. Возникает резонный вопрос, почему такое распространенное ныне качество как «гостеприимство» привязано к единственной специальности отельера? Ведь позитивный настрой, гостеприимство в XXI веке повсеместно становится брендом всей жизни.

«Сама структура подготовки рабочих и специалистов среднего звена по-прежнему деформирована, – тревожно замечала Г.В. Мухаметзянова. ...Спрос отечественного производства значительно опережает наши предложения и по объемам и номенклатуре подготавливаемых рабочих и специалистов [3, с.11]. К сожалению, разрыв только продолжает углубляться, а система подготовки квалифицированных рабочих кадров – сокращаться.

В процессе кампании, красиво названной «оптимизацией», с 2005 года число профессиональных организаций по подготовке квалифицированных рабочих, служащих уменьшилось более чем в три раза: с 3392 до 1007. Резко упала доступность получения рабочей профессии на селе в виду ликвидации примерно тысячи сельских профтехучилищ. Создание на их

базе крупных колледжей с совмещенными уровнями НПО – СПО, как этого требует закон, регионам и муниципалитетам не под силу.

За период с 1993 года произошли существенные изменения в структуре распределения учащихся (их долей) в системе профессионального образования страны. Если в 1993 г. 1,7 млн. учащихся системы НПО составляли 27 процентов от всех обучавшихся в системе профессионального образования, то к 2011 г. численность учащихся НПО сократилась почти в два раза (с 922 до 516 тыс.), составляя лишь 10 процентов.

Колледжи массово взяли на себя функцию предоставления услуг среднего общего образования, что ранее допускалось только в учреждениях НПО. Сегодня большая часть молодежи, учтенная статистикой в качестве студентов СПО, на самом деле осваивает в них программу средней школы. Происшедшее за счет этого незначительное увеличение приема рекламируется как рост популярности СПО, в то время как представляет издержки системы общего образования, измеряемые сегодня 40% детей, которые идут сюда по окончании 9 класса [8]. Колледжи становятся не дорогой к освоению профессии (специальности), а коридором в вуз, в котором становится все теснее.

Хаотический характер приобрели «интеграционные» процессы в образовании. Ныне любой уважающий себя директор жаждет с кем-нибудь «интегрироваться». Мода уже захватила столицу, где в Первый Московский образовательный комплекс вошли (отнюдь не добровольно) четыре детских сада, две общеобразовательные школы и семь факультетов среднего профессионального образования. Скоро сюда еще добавят уровень высшего образования – прикладной бакалавриат. Для полноты картины не хватает только включения в комплекс парочки ясельных групп. Тогда по коридорам такого вуза будут бродить и бородатые студенты, и ясельники с сосками.

Грустно читать восторженный отзыв о такой интеграции в академическом журнале РАО «Профессиональное образование. Столица» (№ 4, 2018) без малейшей попытки критического анализа подобного безумия. В прошлом году Департамент образования Москвы нашел в себе силы отменить захлестнувшую столицу манию градуирования общеобразовательных учреждений: «гимназии», «лицеи», «центры», «комплексы»..., вернув всем им единое и достойное имя – «школы». Пройдет и мода на интеграцию, чему, наверное, будет

способствовать и происшедшее сейчас разделением образовательных министерств.

Но пока подобные сомнительные решения поспешно одобряются и тиражируются. Бюро Отделения профессионального образования РАО в ноябре 2017 года заслушало сообщение ректора ФГБОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия» Моисеева В.Б. по теме: «Перспективы развития непрерывного образования в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе» и позитивно оценило такой эксперимент [9]. Однако, переход страны на единственный тип образовательной организации – вуз представляется неприемлемым, нигде в мире вузы не берут на себя обеспечение экономики токарями и фрезеровщиками высоких разрядов. Думается, Бюро Отделения РАО поспешило с выводом, приняв его «с листа», без глубокого анализа ситуации. Не из каждой искры нужно высекать пламя, иначе может возникнуть пожар.

В трудах Г.В. Мухаметзяновой тема интеграции также присутствовала. Но она видела ее главный вектор не в укрупнении образовательных учреждений как самоцели, а в создании синергетического эффекта их развития. В рыночных условиях он достигается при помощи «механизмов государственно-частного партнерства учреждений НПО-СПО как между собой, так и с организациями других уровней образования и предприятиями-работодателями, так называемых «стратегических альянсов» [1, с.10] Так в ее трудах появилось новое содержательное понятие «кластер», исследованию которого она посвятила последние годы своей творческой жизни [10].

Теория образовательно-производственных кластеров это, бесспорно, одна из самых глубоких и качественных научных разработок академика Г.В. Мухаметзяновой. Она определяла кластер как «совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли» [3, с.6].

В 2006 году Г.В. Мухаметзянова оценивает кластерный подход как одну из «новых технологий управления социально-экономическим развитием общества, в том числе и образованием» [3, с.9]. А уже в 2007 году ее научную позицию подтверждает закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки» (от 1.12.17, № 308-ФЗ), допускающий интеграцию образования, науки и производства на основе различных форм участия учреждений

профобразования в научных исследованиях и экспериментальных разработках.

Не обольщаясь авторитетом закона, ученый критически исследует практику его применения, отмечая целый пласт проблем теоретического и практического плана при создании и развитии отраслевых образовательных кластеров. Среди них такие: «Допустимо ли реформировать систему образования, исходя исключительно из соображений экономической целесообразности? Каковы конкретные краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные задачи развития кластеров? Какое место занимают образовательные кластеры в экономике страны, и какие модели кластеров нужны России?» [3, с.9].

Конечно, сомнения еще не рождают истину, но прокладывают путь к ней. Часто умение сформулировать вопросы важнее постулатов, которые нередко позволяют себе самоуверенные ученые, не склонные к трудному поиску истины. Г.В. Мухаметзянова осторожна в оценках, отмечая: «сегодня в Татарстане функционируют несколько образовательных кластеров, опыт которых требует внимательного изучения и осмысления» [1, с.6].

Вникая в проблемы, она приходит к выводу об «отсутствии экономических стимулов для инвестиций работодателей и бизнес-сообщества в учреждения профобразования» [3, с.10]. Вывод верный, отчего разработанная ею строгая и перспективная теория кластеров оказалась отложенной на будущее. И не только она.

По той же причине в России не приживается характерная для Германии дуальная система профессионального образования, о которой уже написано множество восторженных монографий и диссертаций. Этот рубеж мы так и не можем преодолеть, хотя усердно делаем вид о его чуть ли не повсеместном, применении такой модели в России.

Вот пример. Один из авторов Казанского педагогического журнала ярко и убедительно описывает систему дуального образования в Шотландии: здесь и изначальные договоры с предприятием, оформление заказа на кадры, выделение предприятием мастера производственного обучения, занятия не менее 3 дней в неделю на производстве, гарантированное трудоустройство... Затем скромно описан «наш первый опыт внедрения системы дуального образования», когда группа студентов из 5 человек «проводит практические часы на учебной буровой установке в г. Тюмень, а производственную практику – на различных действующих буровых установках, расположенных по всей стране» [11]. Здесь нет

ничего от опыта дуального образования Шотландии, здесь есть «дуальная фикция».

Описанная выше ситуация не упрек автору публикации. Развертывание «механизмов государственно-частного партнерства», к чему неустанно призывала Г.В. Мухаметзянова, невозможно без адекватной нормативно-правовой базы и, еще, без высокой культуры партнерских отношений.

Вспоминаю свой уже очень давний разговор с коллегой из Федерального института профессионального образования ФРГ Бруно Тидеманом. Немецкие ученые решили внедрить дуальную систему на Филиппинах. Два года обучали педагогические кадры этой страны, разработали многочисленные методички и нормативы, провели серию семинаров будущих партнеров от образования и производства, выделили 2 млн. марок [евро еще не было] на первые шаги. Тщательно подготовленный эксперимент провалился, искусственное внедрение дуальной системы оказалось несовместимым ни с менталитетом кадров, ни с характером сложившихся на Филиппинах отношений образования и производства. Для прорастания дуальной системы нужна удобренная веками почва, устойчивая правовая основа, культура государственно-частного партнерства, мотивированная не на административный, а на экономический интерес. Австрия, Шотландия, Швейцария, Дания освоили эту систему, нам до нее еще надо расти. Не только образованию и работодателям, а всему обществу.

То, что мы имеем сегодня в профессиональном образовании России Г.В. Мухаметзянова относила к сетевой форме подготовки кадров, причем на самой начальной стадии становления. Характерной для такой стадии является «слабая мотивация партнеров по взаимодействию, несоответствие интересов участников процесса взаимодействия, отсутствие нормативной базы для развития взаимодействия». Снять эти препятствия на пути частно-государственного партнерства, по ее мнению, можно только при активном участии государства [12].

Мы были едины с Г.В. Мухаметзяновой и в кризисной оценке состояния и потенциала системы НПО-СПО. «Реальная ситуация такова, – писала она еще в 2006 году, – что практически свернуты программы строительства и реконструкции зданий и общежитий. Более 70% оборудования, дидактическая база, учебники исчерпали свой технический, производственный и научный цикл [3, с.10].

За прошедшее время острота проблем только возросла. В течение последних 15 лет при общем росте бюджетного финансирования системы образования финансирование НПО ежегодно сокращалось в среднем на 3,5 процента [13]. После передачи НПО-СПО в ведение регионов местные бюджеты ежегодно уменьшали, а к 2014 году полностью перестали финансировать НПО [14].

Результат уже виден: находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта 25% учреждений НПО и 33 процента общежитий [15]. По данным Союза директоров средних специальных учебных заведений России только 4% учебного оборудования пятилетней давности, остальное – более старое [16].

Словосочетание «аварийная школа (колледж)» стало уже обыденным. Тем, кто к нему притерпелся рекомендуем заглянуть в Постановление Правительства РФ от 28 января 2006 года № 47, где аварийным считается здание при «исчерпании несущей способности и опасности обрушения». А в нормативах для жилых помещений сказано еще понятнее: «квартиранты должны быть в течение 48 часов переселены из аварийного жилья». Понятие «учебное заведение в аварийном состоянии» означает, что завтра у здания может рухнуть крыша и будут судить директора. Его пора исключать как из педагогического словаря, так и из педагогической практики.

Именно это обстоятельство побудило меня 19 мая 2018 года обратиться с открытым письмом «О деволюции начального профессионального образования России» к руководителю уже обновленного Министерства просвещения России О.В. Васильевой (в копии: Президенту РАО Вербицкой Л.А. и заместителю председателя Комитета по образованию Госдумы Смолину О.Н.), в которой обращено внимание на недопустимое свертывание подготовки рабочих кадров, идущее вразрез с потребностями экономики и задачами, выдвигаемыми Президентом В.В. Путиным. Уверен, Г.В. Мухаметзянова тоже подписалась бы под таким письмом.

Любопытна реакция на мою записку со стороны нового министерства просвещения. Заместитель директора Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО А. Левченко письмом от 14 июня 2018г. (№ 06-ПГ-МОН-28628) разъяснил, что приравнением НПО к СПО «при сохранении всех реализуемых программ повышен статус учреждений НПО и их программ до уровня СПО».

Такое разъяснение – ментальная катастрофа, которая не впервые демонстрирует разный взгляд министерства и науки на смыслы и тексты. Оказывается, «сохраняя» реализуемые программы можно их «повысить», а изменив название «ПТУ» на «Колледж» можно поднять статус.

В ответе ни слова об озабоченности министерством ситуацией, в нем кипучий административный восторг от уже забытой всеми за ненадобностью 700-страничной Госпрограммы развития образования до 2020 года и магическая вера в искусственно рожденный и отвергнутый регионами перечень ТОП-50. Поистине, наш чиновник сегодня, при необходимости, найдет «плюсы» и на кладбище.

Но если не верите науке, поверьте официальной статистике. По данным Государственного комитета статистики РФ за последние 15 лет выпуск квалифицированных рабочих уменьшился в 4 раза: с 745 тысяч в 2002 г. до 188 тысяч человек в 2017 г. [17]. Таким образом, в среднем ежегодное сокращение составляет 37 тысяч человек. Отсюда, методом элементарной математической интерполяции легко вычислить, что последний квалифицированный рабочий в России будет выпущен через 5 лет и мы станем первой экономикой мира, обходящейся без рабочих кадров! Снова первой и снова с конца. Вот такая захватывающая и уже недалекая перспектива...

Но для нашего министерства наука – не авторитет, статистика – не аргумент, математика – не метод. Хотя известно: «в любой науке столько истины, сколько в ней математики» (И. Кант).

Выявляемая статистически тенденция перечеркивает сформулированный В. Путиным на Восточном экономическом форуме (2017 год) прогноз: «потребность в квалифицированных кадрах, в том числе рабочих специальностей, будет, безусловно, расти» [18]. И если в министерстве не верят ни науке, ни статистике, то надо, хотя бы, слышать что говорит Президент.

Конечно, статистика наука гибкая, не случайно ее называют разновидностью лжи. В России не стесняются подправлять официальные данные задним числом. Так, в июне 2018 года Росстат существенно пересмотрел показатели промышленного производства за прошлый год. По новой оценке, промышленность в 2017 г. выросла не на 1%, как ранее считал Росстат, а на 2,1%, что стало соответствовать результатам, которые прогнозировало Минэкономразвития [19]. Почему бы, при необходимости, не уточнить и статистику выпуска кадров, привести ее в соответствии с поручениями Президента страны?

В таком случае ответ чиновника из Министерства просвещения РФ становится понятным.

Остаточный ресурс не позволяет обеспечить необходимый уровень профессионального образования [3, с.10], – замечала Г.В. Мухаметзянова. Дополним ее оценку тем, что на существующей учебной базе невозможно обеспечить массовое выполнение поставленной В. Путиным задачи внедрить стандарты WorldSkills как базовые принципы объективной оценки результатов подготовки рабочих кадров.

Утверждается, что сегодня такая планка непосильна для 17% студентов СПО, в чем тоже есть сомнения, если учесть, что в эксперименте с независимым профессиональным экзаменом по освоению российского стандарта (36 колледжей восьми регионов) в июле 2018 года успешно прошли испытания лишь 56% участников. Вот почему замахиваться на массовое освоение профессиональных требований WorldSkills нам рановато.

Так же как олимпийские рекорды недостижимы для спортсменов-любителей, так и требования WorldSkills – для массовой подготовки рабочих. Они рассчитаны на ушедшие технологически далеко вперед развитые страны. Но ведь Россия готовит рабочих не на экспорт, а для труда на своих предприятиях, и синхронизировать уровень квалификации, как постоянно подчеркивала Г.В. Мухаметзянова, нужно с ними.

В 2019 году Казань примет мировой чемпионат рабочих профессий WorldSkills. Команду для него готовят по высоким олимпийским правилам, для этого в Анапе создан Всероссийский учебно-тренировочный центр профессионального мастерства и популяризации престижа рабочих профессий, где наша сборная (около 60 человек) проходит спецподготовку по основным конкурсным профессиям: строительство, IT-технологии, искусство и дизайн, промышленное производство, сфера услуг и обслуживание гражданского транспорта. Конечно, все мы будем болеть за их победу. Но не будем переоценивать возможный успех – олимпийские рекорды еще не свидетельство массового спорта, как и золотые медали WorldSkills не говорят о высоком качестве подготовки специалистов и рабочих. Важно кто придет на массовое производство. И придет ли.

Описанная выше ситуация тесно связана с реформационным кризисом академической науки [20]. В годы творческого расцвета Г.В. Мухаметзяновой проблемы НПО-СПО исследовали два академических (С.-Петербург, Казань) и два ведомственных НИИ (Москва). В

структуре Российской академии образования функционировало ориентированное только на проблемы НПО-СПО Отделение профессионального образования. Сегодня нет ни одного НИИ специализированного на эту проблему; Отделения высшего и профессионального образования РАО слиты, в результате чего вакансии ожидаемо оказались заняты по преимуществу представителями вузов, там почти нет представителей академической науки. Исследования подготовки квалифицированных рабочих специалистов среднего звена изолированно друг от друга, на

любительском уровне ведут несколько членов РАО преклонного (подобно мне – 77 лет) возраста и убывающее число их учеников.

Оттого и возникает парадоксальное явление, когда Президент страны ставит одни задачи, а система профессионального образования движется в противоположном направлении. Его можно охарактеризовать как «русский парадокс», не разгадав который, «умом Россию не понять». Разгадать его – ключевая задача новых поколений ученых, тех, кто следует научным принципам и направлениям академика РАО Г.В. Мухаметзяновой.

### Литература:

1. Мухаметзянова Г.В. Проблемы и основные направления развития профессионального образования в условиях изменяющегося рынка труда / Г.В. Мухаметзянова, Г.И. Ибрагимов // Казанский педагогический журнал. – 2012. - № 2. - С. 3-12.
2. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / Г.В. Мухаметзянова. - Казань: Идел-Пресс, 2008. - 608 с.
3. Мухаметзянова Г.В. Системная целостность образования, науки и производства - инновационный путь развития экономики / Г.В. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2006. - № 10. - С. 3-12.
4. Мухаметзянова Г.В. Организационно-педагогические условия взаимодействия рынков труда и образовательных услуг региона на основе проектно-целевого подхода / Г.В. Мухаметзянова, Ф.М. Кадырова, И.Г. Гольшев // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 2(97). - С. 15-21.
5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. - С. 191.
6. Новая газета, № 130 от 22 ноября 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2017/11/22/74633-schitaem-sebya-velikimi-i-bolshimi-a-ekonomiku-imeem-3-ot-mirovoy>
7. Утверждены 18 октября 2015 года Директором Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Н.М. Золотаревой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ntf.ru/sites/.../Методические%20рекомендации](http://www.ntf.ru/sites/.../Методические%20рекомендации)
8. Система СПО России в 2005 – 2030 гг.: влияние демографических факторов / Ф.Ф. Дудырев и др.; - М.: НИУ ВШЭ, 2017. - С. 22.
9. Справка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.raop.ru/content/Prezidium.2013.02.20.Spravka.pdf>
10. Мухаметзянова Г.В. Кластерный подход к управлению профессиональным образованием / Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачева. - Казань: ИППО РАО, 2007. - 144 с.; Мухаметзянова Г.В. Кластеризация региональной системы непрерывного профессионального образования / Г.В. Мухаметзянова, А.Р. Шайдуллина // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2008. - № 6/2.
11. Злыгостев А.В. Применение модели дуального образования в процессе профессиональной подготовки квалифицированных рабочих кадров / А.В. Злыгостев // Казанский педагогический журнал. – 2018. - № 1. - С. 89-93.
12. Мухаметзянова Г.В., Взаимодействие образования и производства: содержание, модели реализации / Г.В. Мухаметзянова, И.М. Айтуганов, Е.А. Корчагин и др. // Казанский педагогический журнал. – 2010. - № 3. - С. 9.
13. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р. - С. 17.
14. Мелешко В. Количество колледжей и техникумов в России сократилось более чем на тысячу за пять лет [Электронный ресурс] / В. Мелешко // Учительская газета, 11.05.2017. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/21740>
15. Приложение 1 к «Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2020 года. Одобрено Коллегией Минобрнауки России [протокол от 18 июля 2013 г. № ПК-5вн]. - С. 8.
16. СПО сегодня: как помогает регионам стратегия развития системы подготовки рабочих кадров / стенограмма заседания Комитета по образованию и науке Государственной Думы РФ // Профессиональное образование. Столица. – 2017. - № 4. - С. 5-12.
17. Сайт Госкомстата РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/B03\\_36/IssWWW.exe/Stg/d010/i011770r.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/B03_36/IssWWW.exe/Stg/d010/i011770r.htm) и Сводные отчеты по форме ФСН № СПО-1 на начало 2017/18 учебного года. Распределение выпуска специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих П.2\_1\_3, графа 859 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/министерство/.../информация-2017>
18. Стенограмма Пленарного заседания Восточного экономического форума [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/55552>
19. Росстат обнаружил в России рост промышленности вместо стагнации [Электронный ресурс] / Ведомости от 18.06.2018. – Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2018/06/18/773117>
20. Смирнов И.П. Российская академия образования: прошлое и будущее / И.П. Смирнов // Образование и наука. - 2016. - № 10. - С. 11-25.

### Сведения об авторе:

**Смирнов Игорь Павлович** (г. Москва, Россия), доктор философских наук, член-корреспондент РАО, e-mail: [ips2@list.ru](mailto:ips2@list.ru)

### Data about the author:

**I. Smirnov** (Moscow, Russia), Doctor of Philosophical Science, Corresponding Member of RAE, e-mail: [ips2@list.ru](mailto:ips2@list.ru)

УДК 377:378

## НАУЧНОЕ СЛОВО ГУЗЕЛ ВАЛЕЕВНЫ МУХАМЕТЗЯНОВОЙ

И.Ш. Мухаметзянов, Г.А. Шайхутдинова

**Аннотация.** Статья посвящена анализу некоторых аспектов научно-педагогической деятельности одной из талантливейших женщин-ученых современности – академику РАО, доктору педагогических наук профессору Мухаметзяновой Гузел Валеевне. В статье представлен обзор ее трудов, посвященных эстетическому воспитанию школьников, формированию мировоззрения у молодежи, а также, развитию профессионального образования с учетом международного опыта и в условиях его регионализации. Идеи и научные достижения Г.В. Мухаметзяновой, опередив свое время, подтверждают их актуальность и востребованность сегодня. В помощь педагогам и исследователям в статье приведен список ее наиболее известных научных публикаций.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, мировоззрение, профессиональное образование, инновационное развитие, регионализация.

## THE SCIENTIFIC WORD OF THE ACADEMICIAN G.V. MUKHAMETZYANOVA

I. Mukhametzyanov, G. Shaykhutdinova

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of some aspects of scientific and pedagogical activity of one of the most talented women scientists of our time-academician of RAO, doctor of pedagogical Sciences Professor Guzel Mukhametzyanova. The article presents an overview of her works devoted to the aesthetic education of schoolchildren, the formation of the worldview of young people, as well as the development of vocational education, taking into account international experience and in the conditions of its regionalization. Ideas and scientific achievements of G.V. Mukhametzyanova, ahead of their time, confirm their relevance and relevance today. To help teachers and researchers in the article is a list of its most famous scientific publications.

**Keywords:** aesthetic education, worldview, professional education, innovation development, regionalization.

Гузел Валеевна Мухаметзянова - крупный ученый-педагог, известный в России и за рубежом. Широта и разносторонность научных интересов, огромный творческий потенциал и практический опыт, талант организатора научных исследований - вот неполный список ее достоинств. Она прошла путь от учителя общеобразовательной школы, методиста Татарского института усовершенствования учителей, заведующего лабораторией и кафедрой до руководителя одного из ведущих учреждений Российской Академии образования - Института педагогики и психологии профессионального образования, ректора Академии социального образования - Казанского социально-юридического института.

Гузел Валеевна внесла существенный вклад в развитие образования России и Республики Татарстан. Щедро делилась своими идеями, знаниями и опытом с научными сотрудниками, аспирантами, преподавателями.

Круг проблем, решением которых занималась Мухаметзянова Г.В. крайне разносторонен. Многие ее исследования уже хорошо известно, благодаря собственным публикациям, а также публикациям ее учеников и последователей. Однако, некоторые проблемы, решаемые Гузел Валеевной в процессе научной и педагогической деятельности остались «за кадром».

Будучи методистом Татарского института усовершенствования учителей (ныне Институт развития образования при МОиН РТ), Гузел Валеевна создала систему повышения квалификации учителей музыки и рисования, которая заключалась не только в проведении трехгодичных курсов, семинаров и круглых столов, но и во внедрении передовых педагогических идей в практику. В этот период она вела передачу на телевидении «Мир в красках и тонах», в Доме актера проводила круглые столы для учителей эстетики, организовала две Всероссийские конференции по проблемам преподавания уроков рисования и музыки в школах, вывозила учителей в Москву и Ленинград, где они посещали лучшие музеи и театры. Данный опыт нашел отражение в монографии «Эстетическое воспитание в школах Татарии», в которой помимо обобщения лучшей практики учителей, было представлено исследование по выявлению уровня культуры преподавателей и старшеклассников, на основании которого впоследствии были созданы образовательные программы, методики, рекомендации. В исследованиях по эстетическому воспитанию учащихся Мухаметзянова Г.В. отмечала: «Нельзя эстетически воспитывать, не установив уровня воспитанности ребят, их художественного кругозора... В значительной мере недостатки в

эстетическом воспитании учащихся являются результатом отсутствия внимания к тем влияниям, которые испытывает на себе каждая конкретная личность. Основным условием успешного эстетического воспитания представляется многообразие духовных потребностей личности, и прежде всего широких гуманитарных интересов, которые необходимо в каждом ребенке возвращать» [2].

Следующая крупная проблема, которую решала Мухаметзянова Г.В. - формирование мировоззрения у старшеклассников, которая послужила основой докторской диссертации. В этот период была создана общественная научная лаборатория по формированию мировоззрения учащихся в процессе эстетического воспитания при Казанском государственном университете, которой с 1973 г. руководила Гузел Валеевна. На этом этапе были апробированы и реализованы идеи по гражданскому воспитанию молодежи, формированию мировоззрения в процессе усвоения национальной культуры. Вопросы, которые освещались ею в научной литературе, показывали насколько глубоко и всесторонне прорабатывалась данная проблема: теоретическая и методологическая подготовка учителей к работе по формированию мировоззрения, управление эстетическим воспитанием в вузе, использование искусства в преподавании общественных наук, способности учащихся к самоуправлению как условие формирования мировоззрения, роль эмоций в формировании мировоззрения и др. В процессе работы над этой сложной проблемой были созданы - политический клуб при одной из школ Казани, клуб старшеклассников «На перекрестке мнений» при Казанском университете, двухгодичный университет по подготовке учителей по предмету «Татарская национальная культура», проводились конференции, круглые столы и т.д. Мухаметзянова Г.В. считала, что степень развития личности школьника как носителя национальной культуры определяется на интеллектуальном уровне - его системой знаний о национальной культуре; на эмоционально-ценностным отношением к культуре, умением идентифицировать явления национальной культуры; на поведенческом - умением использовать элементы национальной культуры в своей деятельности, в том числе и педагогической. Г.В. Мухаметзянова считала, что методическую основу концепции национального образования составляет соответствие структуры содержания образования и воспитания этнофилософским традициям и особенностям, национально-специфическим характеристикам

гармонического единства физической стороны, психоэмоциональной сферы и духовно-интеллектуальных сил представителей нации. Особую роль в формировании мировоззрения принадлежит учителю. «Успех воспитания во многом зависит от слова учителя. Именно личность учителя, его нравственная, эстетическая позиция определяют направленность его практической профессиональной деятельности, цель которой - формирование у школьников мировоззрения. Учитель как субъект педагогической деятельности призван управлять процессом воспитания подрастающего поколения» [2]. Многие ее идеи были пионерские и нашли воплощение в работах других исследователей.

Большое внимание в своих исследованиях Мухаметзянова Г.В. уделяла развитию профессионального образования. Одна из первых книг «Основные стратегии развития среднего профессионального образования», которую Академик Мухаметзянова написала, будучи уже директором Института среднего специального образования РАО, была посвящена проблеме реформирования отечественной системы профессионального образования. Гузел Валеевна считала, что развитие системы невозможно без учета международных тенденций в этой области, и в своей монографии отразила ведущие тенденции - непрерывность, интегративность, регионализацию, стандартизацию, демократизацию и плюрализацию образования и др., которые актуальны и востребованы сегодня. Она считала, что важно учесть, что все названные выше тенденции обладают свойством взаимосвязи и взаимопроникновения. При этом доминирование каждой из них обусловлено конкретными задачами, стоящими перед каждым из звеньев системы образования, их уровнем развития и адаптации к процессу непрерывного развития социально-экономической структуры общества, включая и кризисные периоды. «Средняя профессиональная школа является гибким типом образовательного учреждения, наиболее адаптированным к потребностям экономики, запросам и возможностям определенного и весьма значительного слоя населения России и свойственного ему типа семьи с ограниченными социально-экономическими возможностями. Это система, формирующая средний класс, его закрепления, развития. Все страны, выходящие из кризиса, прошли через конституирование среднего класса, поэтому в развитии СПО видится залог развития страны» [1].



Еще один круг проблем ее исследований связан с экономическими аспектами развития образования. В своих трудах она четко показывает, что процесс развития системы образования происходит на глобальном уровне: образование тесно взаимосвязано с экономикой. Однако, между структурами образования и проблемой занятости на рубеже 20 и 21 веков традиционно сложилось неопределенное положение. Предлагаемый путь решения этой проблемы в ее исследованиях опирается на глубокий анализ опыта стран, в которых больше внимания уделяют именно вопросам занятости и, в особенности, потребностям работодателей; а также накопленного в процессе исторического развития опыта в данной области нашей страны. Зарубежный опыт не может быть использован в полной мере, так как он опирается на наличие высокоорганизованной структуры промышленности, на базе которой устанавливается связь между учебными заведениями и работодателями. Исторический опыт также нуждается в творческом переосмыслении, соответственно современному этапу развития общества и образования.

Гузель Валеевны Мухаметзяновой был предложен механизм трансформации имеющегося опыта, который заключается в ориентации не столько на существующую инфраструктуру промышленности, сколько на опережающие потребности рыночной экономики в нашей стране. В рамках этого механизма подготовка специалистов стала пониматься как ориентация на изучение новых технологий, необходимых в промышленности и одновременное применение новой технологии в образовательной системе.

Мухаметзянова Гузель Валеевна осуществляла плодотворную деятельность по сближению и взаимообогащению культур, которая связана с развитием идей гуманизации, демократизации, глобализации, интернационализации, плюрализации. В условиях многокультурности нашей страны академику Мухаметзяновой удалось построить научно-обоснованный прогноз дальнейшего развития образования, в рамках которого демократизация и плюрализация образования должны способствовать возрождению культурных традиций, специфично синтезированных в ходе исторического развития, воспитывать поколение людей с новым мировоззрением. «В этом меняющемся мире образование не может ограничиваться сохранением и передачей культурного наследия: ему необходимо представить другие функции. Современное образование основано на

балансе между индивидуальной свободой и членством в этнической группе. Но оно не сможет сохранить этого баланса, если отождествит себя всецело и единственно с современностью или же напротив полностью порвет с традицией, вместо того, чтобы задуматься о способности общества совмещать рационалистическое мышление, свободу индивидуума и реинтерпретацию культурных традиций» [3]. Данная позиция и сегодня актуальна и востребована.

Еще в начале 2000-х годов Мухаметзянова Г.В. призывала к адаптации научных и образовательных учреждений к условиям рыночной экономики и к условиям обновляющегося производства регионов, необходимости интеграции научного потенциала для нужд социально-экономического развития территории; формированию единой региональной и общероссийской инфраструктуры образовательного процесса и научных исследований. И можно констатировать, что вопросы управления инновационными изменениями в региональных системах профессионального образования приобрели в настоящее время высокую научную и практическую значимость. Органы государственной власти, учебные заведения, объединения работодателей, профессиональное сообщество заинтересованы в поиске новых перспективных форм взаимодействия, направленных на решение проблем в сфере гарантий качества профессионального образования и востребованности выпускников. Эта деятельность и сегодня требует научно-методологического сопровождения, поскольку связана с анализом большого числа воздействующих факторов. «В условиях общего кризиса общества важным инструментом выхода из него остается продуцирование и внедрение нового научного результата. Смысл связи науки и образования заключается в опоре образования на науку. Всякие действия современного педагога должны быть в конечном итоге основаны на научном знании. Именно поэтому накопленный в науке потенциал необходимо постоянно транслировать в сознание педагогов, ставя их перед выбором наиболее предпочтительных идей и разработок. Говоря об эффективности научных исследований, нам необходимо систематически просчитывать, каков эффект нашей продукции, как он меняет лицо нашей школы и других звеньев системы образования. Только в этом случае, можно говорить о нормальном, взаимно полезном взаимодействии нашей науки и образования!» [1].

Научные труды академика Мухаметзяновой Г.В. (более 400), в числе которых фундаментальные монографии «Управление средним профессиональным образованием в новых социально-экономических условиях», «Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования», «Гуманизация и гуманитаризация средней и высшей технической школы», «Вопросы общей и

профессиональной педагогики»: избранные педагогические труды: в 3-х томах, «Профессиональное образование: системный взгляд на проблему», «Социальный педагог: пути становления в средней профессиональной школе», «История и развитие татарского гимназического образования» актуальны и востребованы специалистами и сегодня [4].

#### *Литература:*

1. Мухаметзянова Г.В. Вопросы общей и профессиональной педагогики: избранные педагогические труды: в 3-х томах / Г.В. Мухаметзянова. - Казань: Магариф, 2005. - Т. 1.  
2. Мухаметзянова Г.В. Вопросы общей и профессиональной педагогики. Избранные педагогические труды: в 3-х томах / Г.В. Мухаметзянова. - Казань: Магариф, 2005. - Т. 2.

3. Мухаметзянова Г.В. Вопросы общей и профессиональной педагогики. Избранные педагогические труды: в 3-х томах / Г.В. Мухаметзянова. - Казань: Магариф, 2005. - Т. 3.  
4. Жизнь для науки / Подарочное издание к 70-летию Г.В. Мухаметзяновой; под ред. Н.Б. Пугачевой. - Казань, ИППО РАО, 2008. - 304 с.

#### *Сведения об авторах:*

**Мухаметзянов Искандар Шамилевич** (г. Москва, Россия), доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории теории и методики подготовки кадров информатизации образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», e-mail: ishm@inbox.ru

**Шайхутдинова Галия Айратовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: us-ippro-rao@mail.ru

#### *Data about the authors:*

**I. Mukhametzyanov** (Moscow, Russia), doctor of medical Sciences, Professor, chief research scientist of the laboratory of theory and methodology of training of the personnel responsible for informatization of education at the Federal state scientific institution "Institute of education management, Russian Academy of education", e-mail: ishm@inbox.ru

**G. Shaikhutdinova** (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, scientific researcher FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems" e-mail: us-ippopro-rao@mail.ru



## Методология образования

УДК 377

### АТТИТЮД КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В.Е. Козлов, В.Ш. Масленникова, Е.Ю. Левина

**Аннотация.** В условиях нарастания социальной напряженности, снижения идеологической составляющей в воспитательном процессе, которые привели к утрате нравственных ценностей, подрастающее поколение оказывается самой незащищённой в культурно-психологическом отношении категорией населения, находящейся в своеобразном ценностном и духовном вакууме. Актуальность статьи обусловлена необходимостью развития культуры безопасности личности и образовательных организаций в современных условиях жизнедеятельности. Цель статьи направлена на актуализацию аттитюда культуры безопасности и ее интеграции в учебно-воспитательный процесс. Авторами раскрыты проблемы формирования культуры безопасности у учащейся молодежи в образовательных организациях. Разработаны сущность и структура культуры безопасности личности и образовательных организаций в контексте концепции безопасности личности. Предложены механизмы развития культуры безопасности образовательной организации, реализующиеся на организационном и личностном уровнях. Статья предназначена для руководителей образовательных организаций и педагогических работников, занимающихся вопросами воспитания молодежи и обеспечением комплексной безопасности.

**Ключевые слова:** система образования, образовательные организации, безопасность, культура безопасности, механизмы формирования.

### ATTITUDE OF THE SAFETY CULTURE OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

V. Kozlov, V. Maslennikova, E. Levina

**Abstract.** In the conditions of increase of social tension, decrease in an ideological component in educational process which have led to loss of moral values the younger generation appears the most unprotected category of the population in the cultural and psychological relation which is in a peculiar valuable and spiritual vacuum. The relevance of article is caused by need of cultural development of safety of the personality and the educational organizations for modern conditions of activity. The purpose of article is directed to updating of an attitude of a safety culture and its integration into teaching and educational process. Authors have opened problems of formation of a safety culture at the studying youth in the educational organizations. The essence and structure of a safety culture of the personality and the educational organizations in the context of the concept of safety of the personality are developed. Mechanisms of cultural development of safety of the educational organization, the implemented organizational and personal levels are offered. Article is intended for heads of the educational organizations, and the pedagogical workers dealing with issues of education of youth and ensuring complex safety.

**Keywords:** education system, educational organizations, safety, safety culture, formation mechanisms.

Современный воспитательный процесс в системе образования претерпевает глобальные трансформации – от полного слома системы воспитания при предыдущем политическом строе до поиска новых методологий и методов в современный период. Очевидным стал факт, что период отсутствия внимания к воспитательному процессу со стороны государства, и соответственно, образовательных организаций как социального института, упор только на личностные потребности без учета государственных нужд и задач вкупе с высокой информационной доступностью и агрессией, обусловил социальную изоляцию молодежи. По

сути, создано условное молодежное пространство, со своими чаяниями, проблемами, законами и языком, куда нет входа взрослым, и в рамках которого социальная защищенность личности резко снижается, а отрицательные проявления молодежного нигилизма резко возрастают. И здесь речь идет о не типовых протестных настроениях молодежи, возникающих в любой исторический период, мы говорим от тех крайне опасных для жизни молодого человека радикальных и экстремистских настроениях, искусственно насаждаемых в молодежной среде (вербовки террористических и религиозных групп, «синий

кит», «колумбайн» и многие другие). Тонко рассчитанные сторонние воздействия на недостаточную психологическую устойчивость подрастающего поколения, желание «быть взрослым и самостоятельным», реализация так называемого принципа свободы, «который расширяет возможности человека поступать вопреки обстоятельствам, общественному мнению, своим привычкам, вопреки любой причине» [1] ложатся на «благодатную» почву и имеют явно выраженный отрицательный социальный эффект, измеряясь в сломанных судьбах, а порой, и жизнях молодых людей и их близких.

Между тем, веками устоявшийся тезис Спинозы «свобода как осознанная необходимость» возвращает нас к категориям «мораль», «нравственность», «долг», «ответственность» и их актуализации в системе воспитания молодежи с учетом современных условий и опасностей. Неразрывная связь образования, воспитания и развития личности очевидна – любые усвоенные знания и навыки, сформированные компетенции определяют изменение личностных характеристик обучающегося, отражаясь в его мировоззрении, ценностных установках, социально-нравственных ориентирах и потребностях. Именно потому федеральные государственные образовательные стандарты делают сейчас упор и на развитие общекультурных компетенций обучающихся, формируемых не только гуманитарно-ориентированными дисциплинами, но и самой образовательной средой и образовательными коммуникациями. Результатом воспитания являются приобретенные и развитые личностные качества обучающихся, их культура, реализуемая в социальном поведении – разнообразных способах взаимодействий в профессиональной и личностной сфере, определяющие, в итоге, социализацию личности.

Исследуя вопросы обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций и безопасности личности в текущих условиях жизнедеятельности, нами установлено, что имеются существенные проблемы и пробелы в обеспечении безопасности, вызванные разнообразными факторами [2-5]. Самым значимым из них для педагогической общественности является практическое отсутствие системы воспитания культуры безопасности у учащейся молодежи, способствующей преодолению деструктивных для личности сценариев развития, формирующихся под влиянием внешних воздействий и акцентуирующих личностную

неудовлетворенность, негативный психологический климат, переживания. Мы считаем, что и руководители образовательных организаций не в полной мере осознают современные угрозы обществу и степень собственной социальной ответственности за организацию безопасного образования, между тем, именно системный подход, отработанные методы, методики и алгоритмы реализации серьезной воспитательной работы среди всех участников образовательных отношений способны, на наш взгляд, обеспечить возможность снижения рисков безопасности за счет формирования культуры безопасности как образовательной организации в целом, так и каждого обучающегося.

*Attitud* культуры безопасности (от англ. Attitude - «отношение») предполагает социальную установку на безопасность – ее актуализацию, акцентуацию, формирование и развитие. Конечно, не являясь в прямом смысле объектом повышенной опасности (как, например, промышленные предприятия, использующие различные технико-технологические установки), обеспечение безопасности и формирование культуры безопасности не могут являться приоритетной целью образовательной организации. В то же время, отсутствие направленности на квалификационную подготовку педагогов, психологическую и технологическую подготовку обучающихся приведет к их неумению действовать в случае возникающих угроз.

В контексте промышленной безопасности культура безопасности провозглашена принципом организации процессов, предполагая осознание необходимости производственной деятельности в рамках жестко установленного регламента и «приверженность персонала служению целям безопасности». Образовательные организации, очевидно, предполагают «служение» образованию при непреложном следовании требованиям и нормам безопасности, установленным законодательно. Тем не менее, миссия в сфере безопасности у образовательных организаций сложнее – не только обеспечение инфраструктурной, социальной и личностной безопасности всех участников образовательных отношений, но и обеспечение «продолжительной» безопасности за счет формирования ценностных установок обучающихся, реализуемых ими в течение всей жизни. С позиций образовательной организации это означает необходимость определения «культуры безопасности» в качестве стратегического направления обучения и воспитания учащейся молодежи и повышения ее

значимости в рамках образовательной деятельности.

Разработанные ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» концепты безопасности личности [6-8] дают основания для поэтапного формирования у учащихся, начиная с самого малого возраста, сначала *системы базовых национальных ценностей* (патриотизм, гражданственность, социальная солидарность, «человечество», «семья», «природа», «наука», «труд и творчество», «искусство и литература», традиционные российские религии), затем *духовно-нравственного иммунитета* как способа сохранения позитивных идеалов и ценностей социума, обеспечивающих стабильное состояние морального здоровья нации и способности к преодолению деструктивных внешних и внутренних воздействий, и, наконец, *культуры безопасности личности* как понимания и принятия возможности угроз собственному «Я», противостояния насаждаемым деструктивным для личности течениям, развития психологической устойчивости, обуславливающей ответственность и самоконтроль при любых видах деятельности, обеспечивающей личную и общественную безопасность.

Культура безопасности личности представляется нам сложным конструктом, включающим ряд компонентов и определяющим, в итоге, безопасное (для себя и окружающих) поведение субъекта:

- *аксиологический компонент*, определяющий ценность безопасности как непреложного условия человеческой жизнедеятельности и базирующийся на моральных установках и нравственных ориентирах;

- *когнитивный компонент* как познания обучающегося в сфере безопасности для всех видов угроз (комплексная безопасность), в том числе и узкопрофессиональной направленности;

- *функционально-деятельностный компонент* как готовность и опыт действий в ситуациях всех видов угроз безопасности личности;

- *рефлексивно-прогностический компонент* как способность оценивать и корректировать собственное поведение в ситуациях всех видов угроз безопасности личности.

*Механизм формирования культуры безопасности обучающихся заключается в:*

1) провозглашении значимости культуры безопасности в формировании личности будущего выпускника и включении ее в качестве результата учебно-воспитательной деятельности;

2) расширении представлений о компетенциях в сфере безопасности, наряду с

зафиксированными в ФГОС общекультурными и профессиональными компетенциями; в частности, рекомендуется принять во внимание все аспекты комплексной безопасности и формировать компетенции обучающихся по каждому из выделенных направлений;

3) разработке вариативных образовательных модулей (в зависимости от направления обучения), направленных на формирование всех компонент культуры безопасности и включении их в содержание различных дисциплин, а не только в «Безопасность жизнедеятельности»;

4) обособлении «безопасности» как направления воспитательной работы в образовательной организации и разработке и реализации комплекса профилактических мероприятий, направленных на получение знаний, опыта и готовности обучающихся к безопасному поведению в условиях возникающих угроз;

5) реализации психолого-педагогического сопровождения процесса обучения с целью диагностики психологического состояния и психологической устойчивости обучающихся к деструктивным проявлениям, формирование механизмов поддержки и реабилитации учащейся молодежи, находящейся в трудной жизненной ситуации.

В свою очередь, *культура безопасности образовательной организации* базируется на трех основных компонентах:

- *приверженность безопасности* как ценности образовательной организации и степени социальной ответственности руководящего состава;

- *организация управления* в сфере безопасности образовательной организации;

- *создание условий безопасности* в рамках функционирования образовательной организации;

- *позиция педагогических работников и их квалификация* в сфере безопасности.

Проведенный Институтом педагогики, психологии и социальных проблем (в рамках государственного задания Минобрнауки России) мониторинг эффективности деятельности руководителей образовательных организаций в сфере обеспечения комплексной безопасности подтвердил значимость руководителя как ключевой фигуры, от деятельности и политики которого полностью зависит состояние культуры безопасности образовательной организации. Также, опираясь на градацию В.В. Козлова [9], мы смогли классифицировать виды культуры безопасности образовательных организаций:

- *низкий*, когда безопасность явно не позиционируется как стратегическое направление деятельности, ответственность за безопасность

избегается, информация о проблемах не фиксируется и не обновляется; опыт, готовность и защищенность образовательной организации от всех видов угроз минимальна;

- *бюрократический*, когда ввиду необходимости и требований контролирующих органов ведется формальное документирование и минимальное обеспечение безопасности, однако же, в реальности опасные факторы не отслеживаются, опыт, готовность и защищенность образовательной организации от всех видов угроз недостаточны;

- *позитивный*, когда в образовательной организации ведется серьезная организационно-управленческая и учебно-воспитательная деятельность в сфере обеспечения комплексной безопасности, активно отслеживается информация об опасных факторах, принимаются меры защищенности согласно выделенными нами инфраструктурном, социальном и психодидактическим контурами безопасности [8], ведется профилактическая и учебная работа с учащейся молодежью, осуществляется их психолого-педагогическое сопровождение.

Позиционирование позитивной культуры безопасности образовательной организации предполагает решение ряда задач:

1) *организационного плана*, когда обосновываются структуры и методы управления комплексной безопасностью образовательной организации. Нами предлагается включение процесса «обеспечение безопасности» в общую систему менеджмента качества образовательной организации, способствующую непрерывному отслеживанию состояния, выявлению критических мест, контролю деятельности и коммуникаций [10];

2) *кадрового плана*, когда формируется отношение сотрудников образовательной

организации и педагогических работников к культуре безопасности, совершенствуется их компетентность в этой сфере и наращивается профессиональная мотивация;

3) *эргономического плана*, когда обеспечиваются условия реализации профессиональной деятельности сотрудников образовательной организации и педагогических работников в контексте их личной безопасности и безопасности образовательной организации.

Культура безопасности образовательной организации предполагает, что формирование внутренней позиции руководства, сотрудников образовательной организации и педагогических работников обусловит понимание приоритета безопасности и их ответственность за безопасность в рамках собственных должностных обязанностей, наращивание компетенций в сфере безопасности, а, следовательно, и позитивные изменения в учебно-воспитательной деятельности, способствующей формированию культуры безопасности обучающихся. Образовательная организация, выступая как социальный институт, должна определить собственную политику безопасности, принимая полную ответственность за всех участников образовательных отношений и формирование культуры безопасности личности и организации. Таким образом, каждый руководитель, сотрудник, педагог и обучающийся образовательной организации является создателем, активным участником и организатором процесса формирования культуры безопасности, реализуя социальный проект, который не только общественно полезен, но и содействует личностному росту, формированию и развитию нравственных ценностей, накоплению социального опыта в сфере безопасности жизнедеятельности.

### Литература:

1. Литвинов Э.П. Философские основы концепции безопасности / Э.П. Литвинов // Пространство и Время. - 2012. - № 1(7). - С. 66-73.

2. Научные основы безопасного образования: теория и практика: коллективная монография / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева, С.Ю. Грузкова, А.Н. Грязнов, А.Р. Камалева, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, Т.М. Трегубова, Н.М. Угарова, С.В. Хусаинова, Е.А. Чеверикина, Г.А. Шайхутдинова, Л.А. Шибанкова, В.С. Щербаков; под редакцией член-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Ф.Ш. Мухаметзяновой. - Казань: «Данис», 2016. - 268 с.

3. Мухаметзянова Ф.Ш. Обеспечение безопасности как фактор социальной ответственности образования (по результатам мониторинга вузов) / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, Е.Ю. Левина, А.П. Абраковнов // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 5(118). - С. 76-81.

4. Масленникова В.Ш. К вопросу психологического обеспечения безопасности личности в образовательных организациях / В.Ш. Масленникова, В.И. Айдаров, А.Р. Шавалеева // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 11-1. - С. 127-130.

5. Мухаметзянов И.Ш. Анализ психофизиологических характеристик подверженности влиянию (вербовке) учащейся молодежи / И.Ш. Мухаметзянов, С.В. Хусаинова // Казанский

педагогический журнал. - 2016. - № 3(116). - С. 113-120.

6. Масленникова В.Ш. Теоретические аспекты развития безопасной личности студента / В.Ш. Масленникова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 24-29.

7. Мухаметзянова Ф.Ш. Концепты обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 6. - С. 17-19.

8. Гильмеева Р.Х. Комплексная безопасность образовательных организаций как социальный проект / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5(124). - С. 17-23.

9. Козлов В.В. Безопасность полетов: от обеспечения к управлению / В.В. Козлов. - М.: Аэрофлот, 2010. - 270 с.

10. Прокофьева Е.Н. Модель управления комплексной безопасностью образовательных организаций / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 57-61.

#### *Сведения об авторах:*

**Козлов Вадим Евгеньевич** (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: ippo-rao@mail.ru

**Масленникова Валерия Шамильевна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: maslennikova\_valeriya@mail.ru

**Левина Елена Юрьевна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: kpj07@mail.ru

#### *Data about the authors:*

**V. Kozlov** (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, associate professor, Director of the «Institute of pedagogy, psychology and social problems», e-mail: ippo-rao@mail.ru

**V. Maslennikova** (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, leading researcher of the «Institute of pedagogy, psychology and social problems», e-mail: maslennikova\_valeriya@mail.ru

**E. Levina** (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior research associate of «Institute of pedagogics, psychology and social problems», e-mail: kpj07@mail.ru



УДК 331:378

## ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

О.Н. Слоботчиков, А.А. Попков<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена тем, что каждая мировая цивилизация для сохранения самой себя должна постоянно проходить тест на разнообразие, что равносильно тесту на зрелость. Таким значимым элементом, который фиксирует многообразие процессов цивилизационного строительства, является профессиональная ориентация. Цель статьи заключается в том, чтобы специалисты в области совершенствования профориентационной деятельности либо обратили (как минимум) внимание, либо начали использовать в своих исследованиях (как максимум) концептуальные положения того, что экономика выживания, является генератором профессионализации в контексте существующей системы образования. Авторами сформулировано предложение по использованию формулы для определения качества достижения цели деятельности человека, которая равняется разности между заданной целью и результатом целеосуществления. Раскрыта сущность формирования базовой функции «профессионализация». Показано, что современная система профессиональной ориентации в реальной практике не отслеживает качество реализации целевой функции. Классифицированы с выделением пяти смыслообразующих категорий относительно личности (обучающегося), осуществляющей трудовой процесс в системе профориентации и окружающей среды по оценке достигнутых результатов. Предложено на базе законов рискологии рассматривать шансы на выживание цивилизации. При этом показано, что эти шансы пропорциональны объему «внутреннего» разнообразия цивилизационных процессов. Статья предназначена для специалистов, занимающихся разработкой подходов к совершенствованию современной системы профессиональной ориентации.

**Ключевые слова:** профессионализация, образовательно-воспитательная сфера (ОВС), базовые функции, целевая функция, профориентация, качество достижения цели, деятельность, заданная цель, результат целеосуществления, амбициозность, опыт работы, экономика выживания, неформальная экономика, доминанта, цивилизационный процесс.

## PROFESSIONALIZATION AS A BASIS FOR FORMING THE BASIC FUNCTIONAL CONCEPTS OF THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

O. Slobotchikov, A. Popkov<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The civilizational problems that take place in the functioning of the vocational guidance system are considered. Attention is drawn to the formation of the basic function of "professionalization" in relation to the civilization of survival. It is shown that the modern system of vocational guidance in real practice does not track the quality of the implementation of the objective function. Five sense-forming categories are identified with respect to the individual (trainee) who carry out the labor process in the vocational guidance and environment system in order to assess the results achieved.

**Keywords:** professionalization, educational and educational sphere (OVS), basic functions, objective function, vocational guidance.

Обобщение существующих научных подходов к изучению концептуальных основ современной образовательно-воспитательной сферы как автономной системы показывает, что на текущий момент отсутствуют формализации,

позволяющие производить качественный анализ происходящих процессов.

Современная система образования или согласно базовым положениям теории интеллектуального труда - образовательно-



воспитательная сфера (ОВС) имеет две базовые функции. К ним обычно относят:

- профессионализацию;
- социализацию.

Классическое, упрощённое понимание профессионализации обычно представляется следующим образом: «Под профессионализацией понимается процесс становления работника профессионалом, то есть человеком, в совершенстве владеющим навыками, знаниями, умениями, необходимыми для определенного вида деятельности. Профессионализм отражается в авторитете человека, качестве и эффективности его труда, умении передать свой опыт другим людям, умении справляться с нестандартными рабочими ситуациями. Процесс становления работника как профессионала зависит от личностных способностей работника, условий труда, мотивации труда и интересов самого работника. Профессионализация зависит от опыта деятельности в данной отрасли, от образования человека и качественной отдачи работника» [5].

Таким образом, можно предложить схему функциональной взаимосвязи с целями деятельности ОВС:

$$(ЦПi)_k = f_{ik}(\text{профессионализация}), \quad (1)$$

где:  $(ЦПi)_k$  - цели деятельности ОВС;

$i$  – номер личности, попадающий в систему образования;

$k$  – символ отношения системы образования к классическому в своих концептуальных построениях.

Чтобы разобраться с особенностями базовых концепций, которые формируют фундаментальные понятия профессионализации, необходимо определиться с теми цивилизационными проблемами, которые имеют место в этом случае. Цивилизации по особенностям формирования жизненных процессов в самом простейшем виде разделяют на цивилизации выживания и цивилизации благоденствия. Естественно, что первоначально необходимо остановиться на проблематике формирования профессионализации как базовой функции образовательно-воспитательной сферы относительно цивилизаций выживания. Такие цивилизации сталкиваются с огромным количеством проблем катастрофического характера, и именно для них необходима чёткая система профессионализации и, как следствие, профессиональной ориентации (профориентации).

Теоретические предпосылки для создания концепции цивилизации выживания исходят из закона многообразия Эшби (кибернетика), который в самом простейшем виде гласит: «Чем выше разнообразие управляющего органа (в случае человека это его интеллект, в случае киборга это внутренний алгоритм, заложенный опять-таки человеком) тем более разнообразные и не полностью определённые процессы могут подвергаться целевому (с определённой степенью эффективности) управлению» [12].

Таким образом, исходя из законов рискологии [1], шансы на выживание цивилизации (или её значимой части) пропорциональны объёму «внутреннего» разнообразия. Следовательно, каждая мировая цивилизация для сохранения самой себя или в рамках теории чрезвычайных ситуаций – выживания должна постоянно проходить тест на разнообразие, что считается многими исследователями равносильно тесту на зрелость. Эти концептуальные положения строились в прошлом веке, исходя из представлений о человеко-машинных системах (ЧМС) и превалировании разумной деятельности. Появление теории интеллектуальных организаций [2], теории ущерба [9], теории труда [4] значительным образом расширили данную проблематику. Прежде всего, вопросы с широко философского рассмотрения переместились в область прагматики и перешли в плоскость экономики выживания (самостоятельной области неформальной экономики) как доминанты всех цивилизационных процессов, см. рисунок 1. Экономика выживания диктует свои требования к решению проблем профессионализации, которые должны решаться на базе своих подходов к профессионализации. Профессионализация – главный компенсаторный механизм по предотвращению возможных ущербов. Профориентация в экономике выживания – важнейшая направляющая сила, создающая предпосылки для предотвращения будущих кризисов, катастроф и т.д.

В первую очередь встаёт вопрос о базовых знаниях, умениях и навыках (ЗУНах) и, соответственно, требованиям к ним. Именно экономика выживания предъявляет жёсткие требования к базовым знаниям. В связи с этим целесообразно ввести представления о жёсткости требований к базовым знаниям, умениям и навыкам (ЗУНам). Все представления с позиции профессионализации в таком ракурсе разделятся на категории.

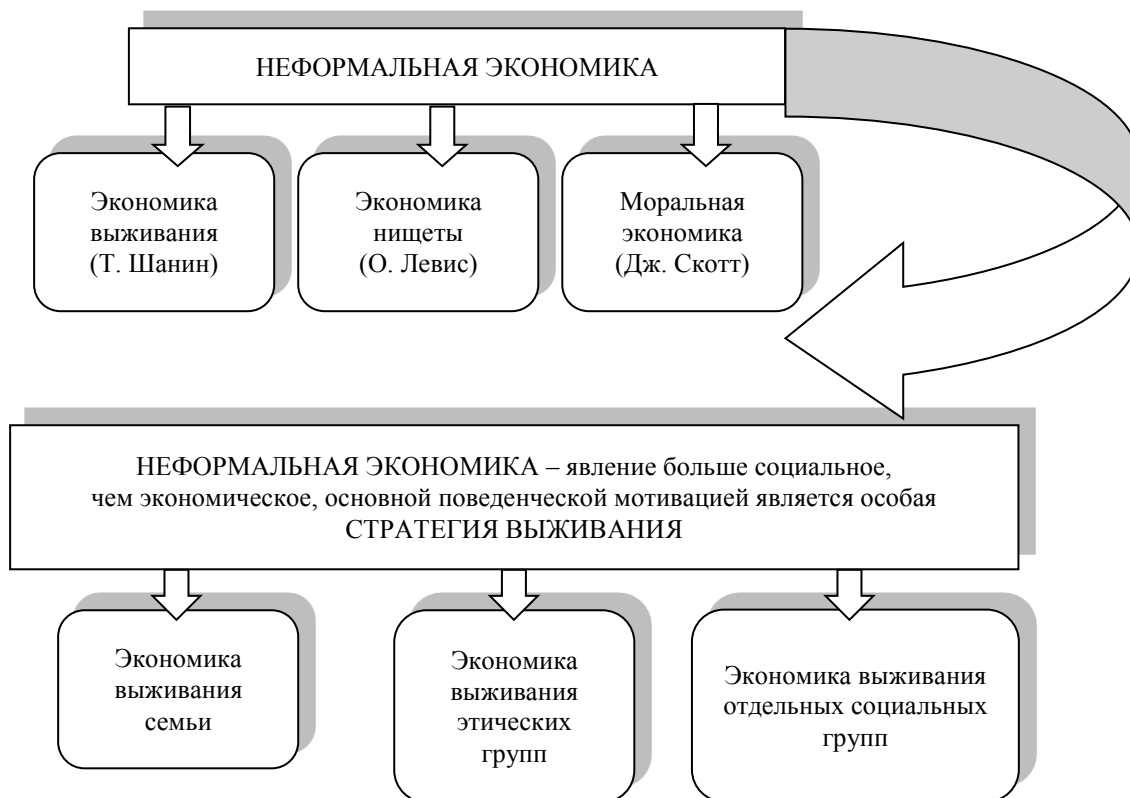


Рисунок 1. - К вопросу об экономике выживания как генератора процессов профессионализации системы образования

Примем следующую иерархию:

- Первая категория: абсолютные требования к ЗУНам (обозначим эти ЗУНЫ через *АТi*). В этом случае говорится об автоматизме выполнения действий в определённых (предписанных) ситуациях, все (или почти все, но базовые обязательно) действия должны быть отработаны в процессе обучения. Применительно к определённым специальностям вводятся представления о нормативах. Например, для пожарных перечень нормативов (документ обязательный к исполнению) утвержден Министерством чрезвычайных ситуаций Российской Федерации и содержит описание обязательных действий личного состава, качественное выполнение которых ограничено временем.

- Вторая категория: большие требования к ЗУНам (обозначим эти ЗУНЫ через *БТi*). В этом случае говорится о частичных автоматизмах выполнения действий в определённых (предписанных) ситуациях, однако многие действия должны быть доведены до автоматизма и отработаны в процессе обучения. Именно к данным требованиям по большому количеству изучаемых предметов стремится современная система образования. В этой связи говорится о том, что вся история развития демократических институтов и, в первую очередь, социализма

Российского образца и раннего капитализма строится на мифе обязательности большого багажа знаний. Человечество выработало систему отношения к человеку, строящуюся на доктрине многознания, более того, знающий - образец для подражания и образ нравственного идеала. Многознающие в то же время (так называемые ходячие энциклопедии), как показывает практика, никогда не были глубокими творцами. В этой связи необходимо провести сравнение с теми, кто знает множество анекдотов и хохмачек. Такой человек считается весёлым, но не умным, более того даже нередко о нём говорят «пустой». В этой связи необходимо обратить внимание на высказывания типа: «Знания необычайно вредны, если являются самоцелью. То есть стремление знать как можно больше – оно ошибочно и губительно» [11].

- Третья категория: средние требования к ЗУНам (обозначим эти ЗУНЫ через *СТi*). В этом случае говорится о частичных автоматизмах выполнения действий в определённых (предписанных) ситуациях, при этом часть действий не регламентируется и не контролируется в процессе обучения. Например, для операторов предлагается следующий краткий список требований [8]:

- коммуникабельность;
- доброжелательность;

- четкая дикция;
- правильная речь;
- компьютерная грамотность;
- письменная грамотность;
- ответственность;
- адаптируемость.

При этом составляется список качеств, которые не нужны в данной специальности, например для оператора, в первую очередь, это:

1) амбициозность - в то же время в отдельных инструкциях это качество считается обязательным. Но на практике там, где присутствует значительный объём (разнохарактерных по номенклатуре) продаж, действительно амбициозные люди плохо справляются со своими обязанностями;

2) опыт работы - (не в том случае, когда требуется оператор-специалист) не нужен опыт работы соискателя в каком-либо офисе или в другом контакт центре. Если даже у соискателя и был опыт, то он не используется из-за специфики работы специфического call-центра.

- Четвёртая категория: малые требования к ЗУНам (обозначим эти ЗУНЫ через *MTi*). В этом случае говорится о целесообразности качественного овладения ЗУНами, но при этом очень часто регламентирующие требования сформулированы в самом общем виде. Наиболее значимо этот феномен проявляется в современной философии, которая оперирует крайне сложным методическим аппаратом. При этом часть методов (например, метод эклектики) скорее принадлежит теории решения творческих задач, нежели философии, см. рисунок 2. Это привело к тому, что ранее поступающие в аспирантуру сдавали экзамен «Философия», а в настоящее время обозначается качественно иная дисциплина «История философии». Отдельные экзаменаторы даже выделяют философию в принципиально иную категорию. Данная категория не принадлежит ни обыденной жизни, ни науке, например, в отдельных программах имеется раздел предназначенный для изучения звучащий: «Отличие языка философии от обыденного языка и языка науки» [10].

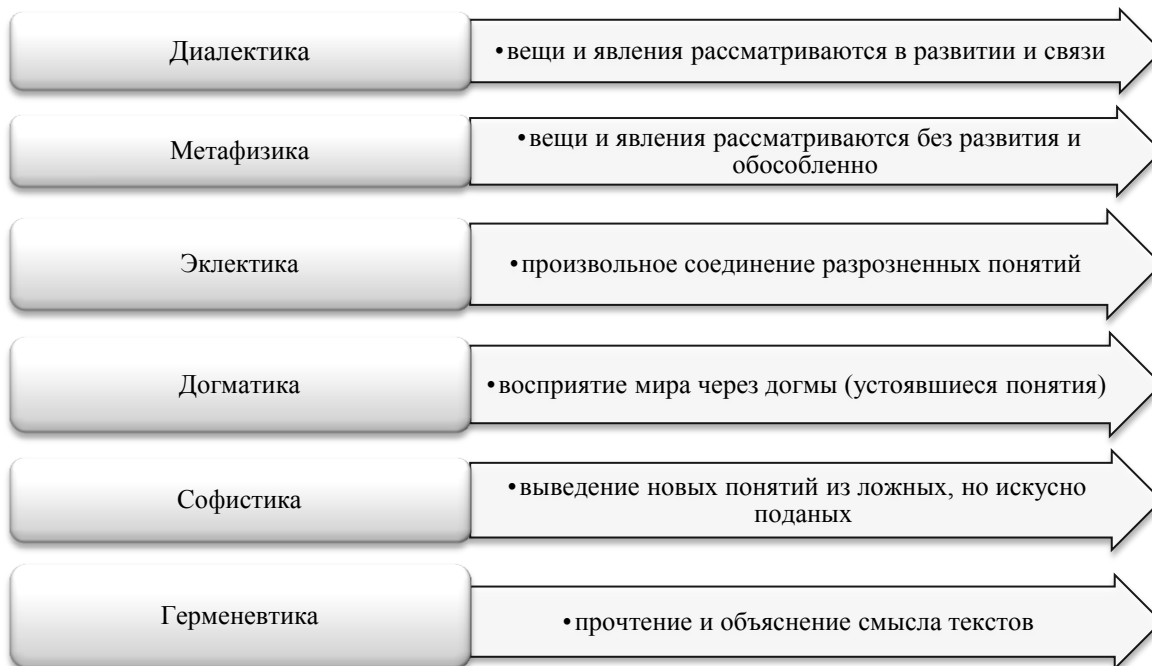


Рисунок 2. - К вопросу о проблематике качественного овладения ЗУНами в философии (разработано авторами)

- Пятая категория: отсутствие или сверхмалые требования к ЗУНам (обозначим эти ЗУНЫ через *BTi*). В этом случае говорится об отсутствии или намётках к требованиям о знаниях, умениях и навыках. В такой постановке необходимо остановиться на проблематике так называемой «Свободной школы». В этом случае утверждается: «Главное в воспитании и обучении - опыт, то есть усилия самого человека,

что действительно дарит ему знание и ловкость. Свободная школа даёт возможность детям приобрести этот опыт. Современное (раньше эта закономерность была ещё более значительной) образование - не столько результат взаимодействия ученика с учителем, сколько естественный процесс развития детей. Он есть результат накопления ими практического опыта, самостоятельных открытий, материал для

которых обучающийся («взрачиваемый») берёт в окружающей среде. Учителя - помощники в радостном труде детей по открытию свойств мира. Свобода и самостоятельность развивают внутреннюю дисциплину и таланты. Награды и наказания отменены, так как добровольная активность носит награду в себе - это интерес к эксперименту и эмоции роста» [6]. Но в реальности все эти благие намерения натываются на массу проблем, которые заставляют педагогов, занимающихся конкретной практикой, переходить к более высоким категориям по величине требований к базовым ЗУНам.

Большая часть концепций, рассматривающих данную проблематику, имеют либо слабую степень формализации, либо вообще построены на декларативных постулатах. В настоящее время между «чистыми математиками» и «концептуальщиками» ведутся жаркие дебаты по вопросу возможности формализации и построения качественных моделей сверхсложных систем. В этом плане можно привести пример, который осуществил интернет-журнал «Мир науки». В данном журнале была представлена дискуссия между экспертом и профессором, доктором экономических наук и одновременно кандидатом технических наук Кирсановым Константином Александровичем и доцентом кафедры технологических и естественнонаучных дисциплин, кандидатом педагогических наук Слепцовой Мариной Викторовной. Дискуссия развернулась по поводу публикации Слепцовой М.В. статьи в журнале под названием: «Универсальная модель педагогического процесса».

В частности, данный исследователь пишет «Математизация педагогики несет в себе огромный гносеологический потенциал. Дополняя качественные представления о своем предмете формализованными обобщениями, педагогическая теория приобретает необходимую строгость и устойчивость. Для построения формализованных моделей педагогического процесса сегодня используются новейшие разделы математики: матричный и факторный анализ, теория игр, массового обслуживания, управления сложными системами, динамического программирования, микроанализ, среди которых особо выделяется теория «нечеткого» ситуационного моделирования. Здесь моделируемый процесс представляется в виде определенной последовательности взаимосвязанных между собой ситуаций, описываемых специалистами-экспертами на

одном из формальных языков, в состав которых входят лингвистические и нечеткие переменные, а система управления процессом построена в виде продукционных правил» [7].

Но «чистые математики» зачастую «грешат» тем, что пользуются упрощёнными подходами к качественному выделению объекта анализа. Погоня за «простотой» обычно приводит к результатам, далёким от реальности. Именно на это обращает внимание Кирсанов К.А. «В последние десятилетия много и с различных точек зрения говорится о математизации как глобальной тенденции научного развития. Естественно, что в связи с этим имеются попытки математического описания «твердыни сверхсложных систем», т.е. социальных, педагогических, научных и т.д. технологий, которые оперирует как раз такими объектами. Особенностью математического описания какого-либо объекта, существующего в реальности, является то, что исследователь не берет объект таковым, какой он имеется натурально, а создаёт его на базе своих умозаключений. Математик абстрагируется от своего объекта, вычленяет на базе интеллектуальных поисков какие-то его стороны и конструирует свой объект. Если для простой и малой сложности объектов интеллектуальной мощи человеческого гения хватает, то для сложных и сверхсложных систем (объектов интереса исследователя), как показывает практика, существующей мощи недостаточно» [3].

В ходе полемики К.А. Кирсановым предложена формула по определению качества достижения цели деятельности  $i$ -го человека ( $U_i$ ), которая равняется разности между заданной целью ( $Z_iN$ ) и результатом целеосуществления ( $Z_iK$ ):

$$U_i = Z_iN - Z_iK \quad (2)$$

Именно такой подход должен быть использован для профессионализации. Учитывая введённые обозначения, можно в общем виде представить зависимость (1) в следующем образом:

$$\begin{aligned} (ЦПi)_к &= f_{ик}(\text{профессионализация}) = \\ &= f_{ик}(ATi, BTi, CTi, MTi, VTi), \end{aligned} \quad (3)$$

Но для использования концептуальных представлений, согласно зависимости, (2) введём обозначения для заданных целевых установок (через символ «g») и достигнутых результатов (через символ «w»). Тогда зависимость (2) с учётом зависимости (3) переписывается и будет

иметь вид:

$$U_i(g-w) = (ЦПi)_{kg} - (ЦПi)_{kw} = f_{ik}(ATig, BTig, CTig, MTig, VTig) - f_{ikw}(ATiw, BTiw, CTiw, MTiw, VTiw) \quad (4)$$

Предложенная формализация позволяет предложить целевую функцию профориентации. Целевую функцию профориентации представим символом – «Цро». Тогда будем иметь:

$$Цро \rightarrow \min[U_i(g-w)] \quad (5)$$

Современная система профессиональной ориентации в реальной практике не отслеживает качество реализации данной целевой функции. Личность (обучающийся), осуществляющая трудовой процесс в системе профориентации, оценивает собственные действия и полученные результаты с позиций положительности / отрицательности, исходя из своих аксиологических критериев. Это требуется фиксировать тем или иным образом. В то же время анализ функционирования современных систем профориентации показывает, что имеют место различные ситуации, в частности:

1) Полученный результат близок или полностью совпадает с заданными параметрами. Это базовый вариант, который математики считают должен иметь место. Но в отечественной и зарубежной литературе по данному вопросу статистически достоверные сведения отсутствуют.

2) Полученный результат не совпадает по многим параметрам, однако с точки зрения достижений его можно оценить как положительный. При этом уровень положительности может изменяться. Естественно, что для точных математических моделей данный вариант, исходя из состояния текущего концептуального аппарата, не проработан даже в общем плане.

3) Полученный результат не совпадает с планируемым и одновременно имеет величину, которую либо трудно, либо вообще не возможно оценить с точки зрения положительности / отрицательности. Результат по ощущению другой, но эмоционально он не позиционируется и не определяется. Естественно, что для точных математических моделей данный вариант, исходя из состояния текущего концептуального аппарата, не проработан даже в общем плане.

4) Полученный результат имеет явно выраженную отрицательную величину. Результат воспринимается как негативный, но величина негативности не определяется (она либо плавающая, либо вспыхивающая). Естественно, что для точных математических моделей данный

вариант, исходя из состояния текущего концептуального аппарата, не проработан даже в общем плане.

5) Полученный результат не объясним (непонятен) даже в деталях. Он не просто плохо поддается оценке, а обладает значительной неопределённостью. Реальная практика постоянно сталкивается с данной ситуацией. Именно такая ситуация - камень преткновения и проблема всей системы профориентации.

Результат деятельности личности (обучающегося) человека оценивается не только им самим человеком, но и окружающей средой. Целесообразно выделить различные варианты этих оценок:

1) Полученный результат окружающей среде безразличен. Естественно, что для точных математических моделей данный вариант, исходя из состояния текущего концептуального аппарата, не проработан даже в общем плане.

2) Полученный результат оценивается положительно. Именно эта ситуация и берётся в качестве базовой для построения формализационных процедур.

3) Полученный результат не совпадает с планируемым и имеет величину, которую трудно оценить с точки зрения положительности / отрицательности. Естественно, что для точных математических моделей данный вариант, исходя из состояния текущего концептуального аппарата, не проработан даже в общем плане.

4) Полученный результат имеет отрицательную величину, т.е. воспринимается негативным образом. При этом величина негативности (общая по обществу в целом) не определена. Естественно, что для точных математических моделей данный вариант, исходя из состояния текущего концептуального аппарата, не проработан даже в общем плане.

5) Полученный результат обладает большой степенью неопределённости, другими словами он не объясним (непонятен), плохо поддается оценке. Естественно, что для точных математических моделей данный вариант, исходя из состояния текущего концептуального аппарата, не проработан даже в общем плане.

Таким образом, необходимо констатировать, что на текущий момент проблематика профессионализации в образовательно-воспитательной сфере находится с точки зрения построения формализационных процедур в постановочном плане и предложенные новые концептуальные положения современного периода развития объекта исследования позволяют решать (на уровне общих формализаций) следующие задачи:

А) Целесообразно выделить группы вариантов оценок (положительности/отрицательности) результатов деятельности личности (обучающегося) человека не только с позиций понимания ситуации им самим человеком, но и окружающей средой.

Б) Современная система профессиональной ориентации в реальной практике не отслеживает качество реализации предложенной целевой функции, которая предлагает качество достижения цели деятельности человека вычислять через разность между заданной целью и результатом целесуществления.

В) Предложена иерархия, исходящая из того, что экономика выживания предъявляет жёсткие требования к базовым знаниям, умениям и навыкам (ЗУНам) и все представления с позиции профессионализации в таком ракурсе разделяются на категории (выделено пять категорий).

Г) Показано - теоретические предпосылки для создания концепции цивилизации выживания исходят из закона многообразия Эшби (кибернетика) и должны включать важнейший элемент в позиционируемое разнообразие системы профессиональной ориентации.

### *Литература:*

1. Буянов В.П. Рискология: управление рисками: учебное пособие. - 2-е изд., испр. и доп. / В.П. Буянов, К.А. Кирсанов, Л.М. Михайлов. - М.: Экзамен, 2003. - 384 с.
2. Зябриков В.В. Концепция интеллектуальной организации [Электронный ресурс] / В.В. Зябриков // Проблемы современной экономики. – 2007. - № 3(23). – Режим доступа: <http://www.m-economy.ru/find.php>
3. Кирсанов К.А. Математизация: трудный путь к практике [Электронный ресурс] / К.А. Кирсанов // Интернет-журнал «Мир науки» №3, 2014. Идентификационный номер статьи в журнале: 28PMN314. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/issue-3-2014.html>
4. Кирсанов К.А. Теория труда: учебное пособие / К.А. Кирсанов, В.П. Буянов, Л.М. Михайлов. - М.: Экзамен, 2003. – 416 с.
5. Прусова Н.В. Психология труда. Конспект лекций / Г.Х. Боронова, Н.В. Прусова. - М.: 2008. - 160 с.
6. Свободная школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.domrebenok.ru/blog/svobodnaya-shkola/>

7. Слепцова М.В. Универсальная модель педагогического процесса [Электронный ресурс] / М.В. Слепцова // Интернет-журнал «Мир науки», №3, 2014. Идентификационный номер статьи в журнале: 27PMN314. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/issue-3-2014.html>
8. Требования к операторам: Глава 1: Найм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.callcenter.telecontact.ru/glava1\\_najm\\_1\\_1.html](http://www.callcenter.telecontact.ru/glava1_najm_1_1.html)
9. Тулупов А.С. Теория ущерба: общие подходы и вопросы создания методического обеспечения / А.С. Тулупов; Ин-т проблем рынка РАН. – М.: Наука, 2009. – 284 с.
10. Философия, её проблемы и роль в обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=42733>
11. Что важнее: количество знаний или их качество? / [Электронный ресурс] / Znanija.com. – Режим доступа: <https://znanija.com/task/8438893#readmore>
12. Эшби У.Р. Введение в кибернетику / У.Р. Эшби. - М.: КомКнига. - 2006. - С. 21.

### *Сведения об авторах:*

**Слоботчиков Олег Николаевич** (г. Москва, Россия), кандидат политических наук, профессор, ректор, НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», e-mail: [rektor@imc-i.ru](mailto:rektor@imc-i.ru)

**Попков Алексей Александрович** (г. Москва, Россия), кандидат экономических наук, проректор по научной работе, НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», e-mail: [a.popkov@list.ru](mailto:a.popkov@list.ru)

### *Data about the authors:*

**O. Slobotchikov** (Moscow, Russia), Candidate of Political Sciences, professor, rector, «Institute of World Civilizations», e-mail: [rektor@imc-i.ru](mailto:rektor@imc-i.ru)

**A. Popkov** (Moscow, Russia), Candidate of Economic Sciences, vice-rector for scientific affairs, «Institute of World Civilizations», e-mail: [a.popkov@list.ru](mailto:a.popkov@list.ru)

УДК 378

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ И ФОРМАЛИЗАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОЦЕССОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Сорокина-Исполатова, И.И. Дегтярева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящий период отсутствует систематизация, позволяющая формализовать для получения актуализированных образов процессов преподавания в системе высшего образования. Цель статьи заключается в создании полноценной и адекватной современным проблемам систематизации, позволяющей предложить поэтапную формализацию систем (социально-экономического характера) для осуществления совершенствования процессов преподавания. Авторами сформулирована центральная проблема выявления требований современного рынка труда и определения необходимых ресурсов модернизации отечественного образования для подготовки кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов). Раскрыта сущность специфики обучающихся в системе высшего образования (с упором на группы магистрантов и аспирантов), заключающаяся в том, что к аспирантам и магистрантам необходимо подходить как к исследователям, начинающим учёным. Однако на современный момент это положение не учитывается. Классифицированы подходы к анализу систем для их поэтапной формализации с выделением понятий: гомеостатические системы, кибернетические системы, висовские системы, циклические системы, интеллектуальные системы, гомеостатические системы. Предложено для формализации представлений о циклических процессах использовать проциклические, контрциклические и ациклические индикаторы. Статья предназначена для специалистов, изучающих процессы формализации для получения актуализированных образов процессов преподавания в системе высшего образования.

**Ключевые слова:** международная образовательная среда, гомеостатические системы, кибернетические системы, висовские системы, циклические системы, интеллектуальные системы, гомеостатические системы.

## SYSTEMATIZATION OF THE THEORETICAL APPROACHES TO IMPROVING THE TEACHING PROCESSES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

T. Sorokina-Ispolatova, I. Degtiareva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The issues of teaching and learning in the system of higher education are considered. The central problem is the identification of the requirements of the modern labor market and the identification of the necessary resources for the modernization of the national education for the training of highly qualified personnel (masters and graduate students). Depending on the changes in economic parameters, pro-cyclical, countercyclic and acyclic indicators are considered. The systematization of theoretical approaches to improve teaching processes in the system of higher education is developed, for example, the training of highly qualified personnel.

**Keywords:** international educational environment, homeostatic systems, cybernetic systems, Vis system, cyclic systems, intellectual systems, homeostatic systems.

Современная международная образовательная среда находится в глубоком цивилизационном поиске. Можно с уверенностью констатировать, что строительство цивилизации знания и риска [1], которая в своей основе должна иметь проектно-праксиологическое образование [2], позволяет принципиально по-новому рассматривать аспекты международного сотрудничества и обмена педагогическим опытом между вузами разных стран.

Но всегда из всего массива проблем первоначально необходимо выбрать центральную проблему и на её основе построить концептуальную модель движения вперёд. В настоящее время можно считать, что применительно к исследованию международного сотрудничества в практике преподавания и обучения в системе высшего образования центральной проблемой является выявление требований современного рынка труда и

определения необходимых ресурсов модернизации отечественного образования для подготовки кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов).

Это связано с тем, что именно магистранты и аспиранты ответственны за те процессы (зачастую революционные в своей основе), которые позволяют с одной стороны сохранить нашей цивилизации суверенитет, а с другой быть лидером в созидании новой прогрессивной реальности.

Магистранты и аспиранты являются специфической группой – это всегда исследователь, это всегда начинающий учёный. Однако современная система образования этот факт зачастую игнорирует. С позиций теоретических разработок на современный момент это положение не просто не учитывается, а находится на задворках педагогической мысли.

Ключевой особенностью отечественной модели рынка труда является наличие глубинных

адаптационных механизмов. Приспособление отечественного (рынка труда) к колебаниям экономической конъюнктуры и процессам цивилизационного строительства, о котором современные идеологии даже не упоминают, происходит, главным образом, не за счет изменений в цене труда, а за счет изменений в занятости и безработице. В странах Запада картина прямо противоположная. Западная система функционирования рынка труда (в том числе и высококвалифицированных специалистов) обеспечивает высокий и стабильный уровень занятости и низкий уровень безработицы при значительных проциклических флуктуациях оплаты труда.

Необходимое замечание: [3] «В зависимости от того, как изменяется значение экономических параметров в ходе делового цикла, рассматривают проциклические, контрциклические и ациклические индикаторы», см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Индикаторы изменения экономических параметров в ходе делового цикла

Мониторинг (качественный и многофакторный) колебаний значений индикаторов, представленных на рисунке 1, должен позволить адаптировать потребности рынка труда для кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов) к колебаниям экономической конъюнктуры и процессам цивилизационного строительства, имеющим место в реальной практике.

В тоже время непреложной истиной является факт того, что изучение сложных динамически (развивающихся по внутренним законам с учётом внешних изменений) систем требует наличия хорошо работающей теоретической базы. При этом любая теоретическая база должна базироваться на богатой информационной платформе и предусматривать множественность оценок событий как применительно к текущим и



ретроспективным, так и прогнозируемым периодам.

Такой теоретической основой изучения вопросов международного сотрудничества в практике преподавания и обучения в системе высшего образования при подготовке кадров высшей квалификации (магистров, аспирантов) и требований современного рынка труда может быть использование представлений об объекте

интереса, который затем трансформируется в объект исследования. Будем далее говорить о практике преподавания и обучения в системе высшего образования кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов) и, соответственно, требованиях современного рынка труда как о функционирующих системах, см. рисунок 2. Рассмотрим каждый подход более детально.

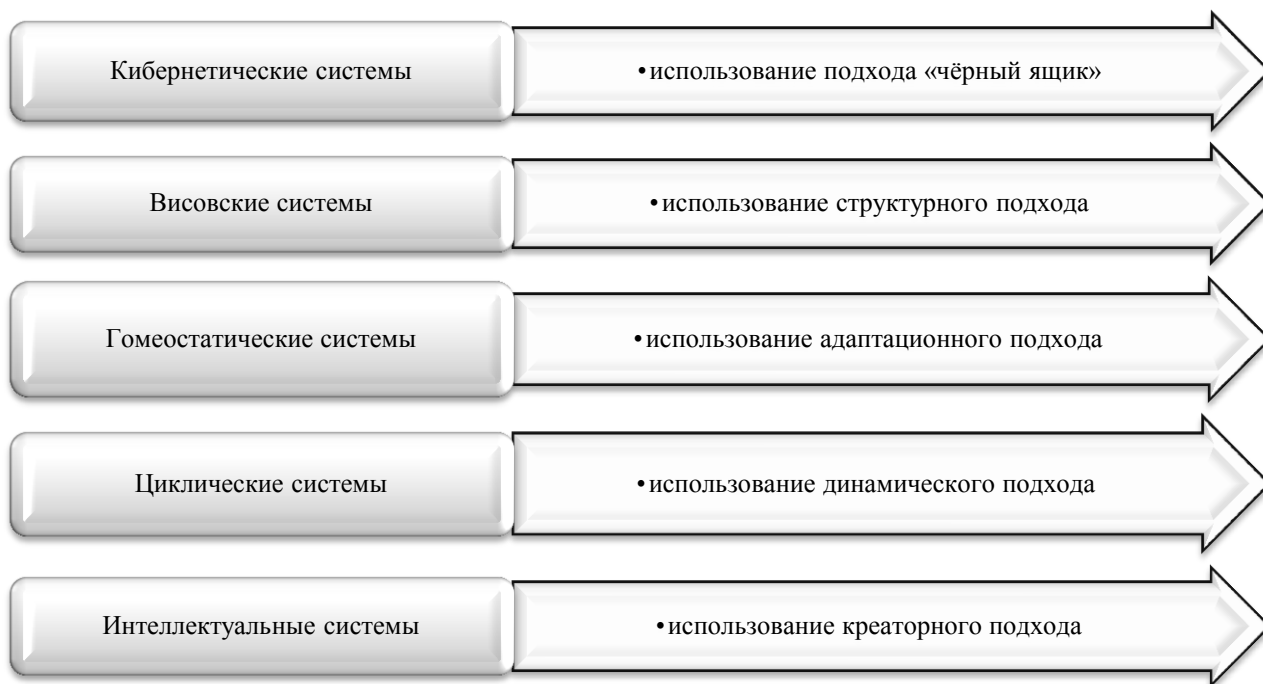


Рисунок 2. – Системы и подходы в теоретических аспектах преподавания и обучения кадров высшей квалификации (разработано авторами)

#### *Кибернетические системы*

Кибернетическое представление объекта исследования является наиболее распространённым при исследовании практики преподавания и обучения кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов). Прежде всего, это социально – кибернетическая модель (данная модель применительно к задачам данного исследования ранее не применялась). В качестве иллюстрации рассмотрим системы Истона. Эти системы, прежде всего, привязаны к решению политических задач (политологических объектов). Необходимо отметить, что модели политической системы (модель Истона в этом плане обладает всеми необходимыми атрибутами, но она не может рассматриваться в рамках формализационных представлений) имеют не только социально – системный, структурно – функциональный, но и кибернетический характер. Данная кибернетическая абстракция представляет собой пороговую, сложную, открытую, эмерджентную модель (образ

реальной системы) с гибкой обратной связью. Эта модель (образ системы) взаимодействует с окружающей ее средой через определенные каналы. Эти взаимодействия трактуются как сформированные и численно определяемые отношения. Эти отношения (входы – inputs и выходы outputs) обладают свойством аддитивности (аддитивного суммирования, что в реальной практике возможно только в отдельных случаях) всех (проблема «проклятия размерности» считается решённой) поступающие извне сигналы. Но при решении задач подготовки аспирантов и магистрантов необходимо учитывать, что в этом случае окружающая среда (environments) имеет сложность, которая соответствует социально-политическим, развивающимся по циклическим законам системам и включает в себя (как минимум, хотя даже с этим минимумом современная наука работать не умеет) интрасоциетальную и эктрасоциетальную составляющие [4].

При исследовании практики преподавания и

обучения кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов) требуется совершить переход от чисто концептуальных моделей к формализованным, а затем и числовым моделям. «К. Маркс считал, что «наука только тогда достигает совершенства, когда ей удается пользоваться математикой» [5]. Примечательно, что основатель теории научного социализма требовал этого не для естественных наук (что было бы тривиально), но, как это следует из многих контекстов, для общественных. Хорошо известно, что К. Маркс имел явное намерение придать своей экономической теории математическую форму и сущность (пророчества необходимые до настоящего времени). Это становится понятным особенно в современных условиях, когда необходимо оценить во что обходится личности и государству функционирование системы подготовки аспирантов и магистрантов. В методологическом отношении (но необходимо учитывать и воззренологическую проблематику) у общественных наук много общего с другими науками, в частности креативными науками (к сожалению, данная группа наук во внимание современной системой образования не берётся). В такой постановке вопроса они обязаны постоянно совершенствовать методическую (в том числе исследовательскую) базу, меметику, язык и главное логику построения изучения объекта интереса. Надо также иметь в виду, что математика (с её теорией чисел), кибернетика (с её теорией обратных связей), системология (с её иерархометрией) и т.д. - не общественные науки, а общенаучные дисциплины. В определённой степени это метанауки. Результаты и достижения этих наук не просто не применимы в неадаптированном виде, а чаще всего уводят истинную науку в сторону излишних абстракций. Эти науки сегодня плохо работают в таких общественных науках, как, например, цивилизационистика, темпористика и т.д. [6].

Формализация данного подхода (рассмотрение кибернетического подхода) в теоретических аспектах преподавания и обучения кадров высшей квалификации может быть зафиксирована в виде следующей абстракции

$$OC = f(\{BX_i\}, \{VD_i\})$$

где OC – образ рассматриваемой системы, который позволяет решить поставленную в исследовании задачу;

– fOC – математический символ означающий наличие функциональной связи между факторами и параметрами (параметры в этом случае ассоциируются с представленным образом);

–  $\{BX_i\}$  – множество (i-ых) входов, которые

фиксируются в данном исследовании;

–  $\{VD_i\}$  – множество (i-ых) выходов, которые фиксируются в данном исследовании и которые связаны с фиксируемым образом системы.

#### *ВИСовские системы*

В этом случае происходит переход от представления объекта исследования (обучение кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов) в виде «чёрного ящика» с его входами (факторами), выходами (параметрами) и шумами (серыми и белыми) к «вертикально-интегрированным структурам» (ВИС). Каждая структурная единица в свою очередь представляется как кибернетическая система.

Общество - это динамическая система, что трудно учесть при кибернетическом подходе. В первую очередь, ВИСовские системы требуют рассмотрения проблем возрастных изменений в практике преподавания и обучения кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов) и как следствие на рынке труда. Считается, что приток молодой и квалифицированной (в соответствии с требованиями цивилизационного строительства) рабочей силы дает и стране, и экономике ряд принципиально значимых возможностей и очевидные преимущества.

ВИСовские системы предусматривают решение проблем взаимодействия между различными структурами. Это взаимодействие хорошо прослеживается в изменениях имеющих место на рынке труда. На текущий момент констатируется следующая динамика (за прошедшие 15 лет – период 2000 год – 2015 год);

– уровень занятости в стране имел тенденцию к росту для всех возрастных групп старше 25 лет;

– максимальный рост за этот период отмечен в группе 56 – 60 лет;

– в то же время в группе до 25 лет наблюдалось мягкое снижение занятости (причины этого явления исследованы довольно поверхностно);

– в основном увеличение уровня занятости происходило в первой половине рассматриваемого периода, то есть еще до 2008 года;

– падение (в младшем возрасте) имело место после 2008 года [7]. У ВИСовских систем для каждого уровня имеется свой набор показателей деятельности. В связи с этим необходимо при анализе процессов преподавания в системе высшего образования особо выделять группы магистрантов и аспирантов с показателями их деятельности (достижений). Однако разработок такого плана на текущий момент не обнаружено.

Формализация данного подхода (рассмотрение ВИСовского подхода) в

теоретических аспектах преподавания и обучения кадров высшей квалификации может быть зафиксирована в виде следующей абстракции:

$$OC = foc(\{BXi\}j, \{BDi\}j, \{CBk\})$$

где: j – индекс связанный с указанием (чаще всего, это числовой код), связи между частями ВИСовской системы,

CB – связь между частями ВИСовской системы.

#### *Циклические системы*

Подробный анализ вопросов, связанных с жизненным циклом системы (в таком случае можно данные системы называть «Циклические»), рассматривается в огромном количестве работ. Так, пример циклического развития на уровне жизни наций представлен в работе «Россия и Европа» (1869) Николая Яковлевича Данилевского [11]. «Ученый представлял развитие общественных систем, разделенным на отдельные и обширные единицы – «историко-культурные типы», или цивилизации. Ни одна цивилизация не является лучшей или более совершенной, каждая имеет свою внутреннюю логику развития и проходит различные стадии только в свойственной ей последовательности. Каждый народ в своем развитии переживает циклические стадии – рождение, молодость, дряхлость и смерть, переходит от племенного к гражданскому состоянию» [12]. В этой связи, рассматривая проблематику требований современного рынка труда и практику преподавания и обучения кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов), необходимо учитывать, что человек всегда есть социально-биологическая система. Следовательно необходимо рассматривать вопросы пассионарности того этноса, в данном случае магистров и аспирантов, относительно которого решаются вопросы по формированию требований современного рынка труда. Но эти вопросы (имеющие циклический характер) даже не поднимаются. Одновременно необходимо выделять циклы функционирующей образовательно-воспитательной сферы (ОВС). Это новый тип циклов, которые оказывают прямое действие на рассматриваемый объект. Наконец требуется учитывать циклы самого образовательного учреждения.

Формализация данного подхода (рассмотрение циклического подхода) в теоретических аспектах преподавания и обучения кадров высшей квалификации может быть зафиксирована в виде следующей абстракции:

$$OC = foc(\{BXi \rightarrow f_i(t)\}j, \{BDi\}j \rightarrow f_i(t)i, \{CBk \rightarrow f_i(t)i\})$$

где: → стрелка, указывающая на наличие перехода к новой (временной) структуре представления соответственно входа, выхода, связи,

$f_i(t)i$  – новая (временная) структура представления соответственно входа, выхода, связи.

#### *Гомеостатические системы*

В последнее время появляется большое количество новых наук и научных направлений. Так, в частности, на стыке кибернетики и системного анализа прогрессирует и завоёвывает все новые предметные области наука получившая название: «Гомеостатика». Гомеостатика предназначена для изучения принципов и законов (закономерностей, особенностей и т.д.) управления жизнеспособностью объекта (системы). Гомеостатика как наука, имеющая мета характер – это, прежде всего, сбор методических принципов, обладающих в связи с высоким уровнем абстракции значительной степенью универсальности. Гомеостатика в идеале должна количественно оценивать как естественные (применительно к системам образования «эталонно заданные»), так и высокорисковые направления изменения объектов исследования заданных предметных областей. Гомеостатика предназначена для глубинного вскрытия механизмов устойчивости, выявления процессов взаимодействия с акцентом на внутрисистемные противоречия. В этом случае необходимо ВИСовское представление объектов исследования. Для социально-экономических систем типа образовательно-воспитательная сфера «...гомеостатика осуществляет переход от трендов и тенденций к жесткому количественному описанию, к постановке и разрешению комплексных прогнозных задач различного уровня (от 3 – 4 до 10 – 30 лет)» [8].

По мнению Горского Ю.М. [9], необходимо при первичном анализе гомеостатических систем выделять четыре ключевые составляющие.

Только в этом можно говорить о полноценном существовании гомеостатической системы. К таким ключевым составляющим будем относить:

- 1) внутреннее противоречие (кибернетическое представление);
- 2) иерархическую организацию (ВИСовское представление);
- 3) соподчинение гомеостатов;
- 4) реализация в управлении принципа регулируемого противоречия.

В этом случае применительно к рассматриваемой проблематике обнажаются проблемы создания интеллектуальных иерархических систем (ИИС). Это возможно только при переходе от простых (работающих на

принципах переборки вариантов) алгоритмов обработки данных к альтернативной технологии автоформализации профессиональных знаний. Формализация предшествует качественному моделированию эволюционных процессов. Только в этом случае удаётся осуществить построение гомеостатических, с их внутренней синергетикой, пороговых моделей принятия решений в сложных и противоречивых ситуациях. Это, в свою очередь, открывает широкие возможности для конкретного образовательного учреждения увеличить эффективность подготовки кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов). При этом необходимо учитывать, что «Кардинальное отличие эволюции в интеллектуальной системе от естественной системы состоит в наличии у интеллектуальной системы цели, связанной с решением определенной задачи. Здесь важна разработка критериев искусственного отбора, т.е. способов селекции и репродукции, при которых кроме бесперспективных удаляются и малоперспективные элементы» [10].

Формализация данного подхода (рассмотрение гомеостатического подхода) в теоретических аспектах преподавания и обучения кадров высшей квалификации может быть зафиксирована в виде следующей абстракции:

$$OC = foc(\{BXi \rightarrow f_i(t)i\}, \{VDi\}j \rightarrow f_j(t)i, \{CBk \rightarrow f_k(t)i, \{ЦФс\})$$

где:  $\{ЦФс\}$  – множество целей функционирования системы, которым соответствует данный выбранный (заданный, проектируемый и т.д.) образ.

*Интеллектуальные системы*

Преподавание и обучение кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов) в современных условиях должно, в первую очередь, характеризоваться комплексным использованием средств современных информационных и коммуникационных (последние используются зачастую не качественно и в малом объёме) технологий. В частности, это могут быть так называемые «электронные портфолио». Использование этих средств позволяет поставить проблематику по решению следующих вопросов:

– организация разнообразных (с упором на прогностический потенциал) форм деятельности будущих специалистов высшей квалификации по самостоятельному извлечению и представлению сведений, данных, фактов и т.д. как из

документов, так и функционирующей реальности;

– осуществление компьютерной визуализации полученных сведений, данных, фактов и т.д. с последующим переводом данных сведений в полноценную информацию, которая в будущем позволит осуществить моделирование (при необходимости и возможностях имитации) работы изучаемых объектов, процессов и явлений.

Представление объекта исследования как интеллектуальной системы позволяет резко расширить рамки обычных исследований. Применительно к задачам, рассматриваемым в данном исследовании, необходимо говорить о возможности и необходимости преподавателя высшей школы осуществлять на постоянной основе как предварительное, так и промежуточное тестирование объектов воздействия (обучаемых) для определения начального уровня и последующего изменения его научно-исследовательских, проектно-аналитических и практико-внедренческих способностей. При этом производится учет психофизиологических особенностей обучаемых. «Использование интеллектуального анализа позволяет проводить экспертизу уровня усвояемости профессиональных компетенций обучаемых» [13].

Формализация данного подхода (рассмотрение гомеостатического подхода) в теоретических аспектах преподавания и обучения кадров высшей квалификации может быть зафиксирована в виде следующей абстракции:

$$OC = foc(\{BXi \rightarrow f_i(t)i\}, \{VDi\}j \rightarrow f_j(t)i, \{CBk \rightarrow f_k(t)i, \{ЦФс\}, \{ФКос\})$$

где:  $\{ФКос\}$  – множество функций системы, которым соответствует данный выбранный (заданный, проектируемый и т.д.) образ.

Таким образом, рассмотрены вопросы классификации подходов к теоретическому анализу, которые имеют место в преподавании и обучении в системе высшего образования. Установлено, что центральной проблемой является выявление требований современного рынка труда и определения необходимых ресурсов модернизации отечественного образования для подготовки кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов). В зависимости от изменения экономических параметров, рассмотрены проциклические, контрциклические и ациклические индикаторы.

**Литература:**

1. Сичкарь Т.В. Экономика впечатлений в проблемах становления цивилизации знания и риска (на примере научной деятельности Кирсанова К.А.) [Электронный ресурс] / Т.В. Сичкарь // Вестник Евразийской науки. – 2018. - № 1. – Режим доступа: <https://esj.today/PDF/48ECVN118.pdf>
2. Семченко Е.Е. Случайное и закономерное в классической философии образования: проблемы и решения [Электронный ресурс] / Е.Е. Семченко // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, № 6. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN616.pdf>
3. Научные подходы к моделированию экономического цикла [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://poznayka.org/s76588t1.html>
4. Социально-кибернетическая модель политической системы д. Истона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6359900/page:37/>
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Издание второе / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М.: Издательство политической литературы, 1955-1974 г.г. - Т. 1. - С. 7.
6. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом / В.Г. Афанасьев. - М.: Наука, 1994. – 208 с.
7. Доклад центра трудовых исследований и лаборатории исследования рынка труда [Электронный ресурс] / Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения; под редакцией Гимпельсона В., Капелюшикова Р., Рощина С. - М.: НИУ ВШЭ, 2017. – Режим доступа: <https://lirt.hse.ru/news/204197196.html>
8. Кузнецова И.А. Гомеостатическая модель конкурентных отношений в социально-экономической системе: автореферат дисс. ... канд. технических наук: 05.13.01 / И.А. Кузнецова. - Иркутск, 2004.
9. Горский Ю.М. Системно-информационный анализ процессов управления / Ю.М. Горский. - Новосибирск: Наука, 1988.
10. Курейчик В.В. Разработка теории и исследование эволюционных, синергетических и гомеостатических методов принятия решений: автореферат дисс. ... доктора технических наук: 05.13.18, 05.13.01. - Таганрог, 2001.
11. Данилевский Н.Я. Россия и Европа / Н.Я. Данилевский. - М.: Книга, 1991. - 210 с.
12. Карлова Т.В. Социологический анализ жизненного цикла системы как объекта управления: автореферат дисс. ... доктора социологических наук: 22.00.08. - М., 2005.
13. Панюкова С.В. Использование интеллектуальных обучающих систем в высшем образовании [Электронный ресурс] / С.В. Панюкова // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, 2005. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-intellektualnyh-obuchayuschih-sistem-v-vysshem-obrazovanii>

**Сведения об авторах:**

**Сорокина-Исполатова Татьяна Васильевна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, проректор по аттестации и аккредитации, НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», e-mail: [fpk-mgiu@yandex.ru](mailto:fpk-mgiu@yandex.ru)

**Дегтярева Ирина Игоревна** (г. Москва, Россия), проректор по международной работе, НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», e-mail: [imc-int@mail.ru](mailto:imc-int@mail.ru)

**Data about the authors:**

**T. Sorokina-Ispolatova** (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, vice-rector for certification and accreditation, «Institute of World Civilizations», e-mail: [fpk-mgiu@yandex.ru](mailto:fpk-mgiu@yandex.ru)

**I. Degtiareva** (Moscow, Russia), vice-rector for international affairs, «Institute of World Civilizations», e-mail: [imc-int@mail.ru](mailto:imc-int@mail.ru)



УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ В РОССИИ

М.Б. Видревич, И.В. Первухина<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья написана в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** В статье проанализированы глобальные вызовы, с которыми сталкивается традиционный классический университет в современных реалиях. В результате появляются университеты третьего поколения – университеты нового качества. Эти «новые» университеты наряду с трансформированными традиционными миссиями, характеризуются «третьей (предпринимательской) миссией». Выявлены основные отличительные признаки университетов третьего поколения, и отмечены особенности процесса формирования подобных университетов в России. Несмотря на «консьюмеризацию» образования, выполнение общественной миссии способно помочь университету, традиционно производящему общественное благо, удовлетворить потребности современного рынка труда. Динамично развивающаяся экономика и новейшие технологии требуют от работников качеств, далеко выходящих за рамки узкоспециальной подготовки: мультидисциплинарности и творческого мышления. Основной задачей кадровой политики становятся поиск и развитие талантов. Подготовка таких специалистов не лишит университеты своей идентичности как социального института.

**Ключевые слова:** университет, поколение 21 века, третья миссия, социальная миссия, социальные компетенции, надпрофессиональные компетенции, предпринимательство.

## UNIVERSITIES OF THE THIRD GENERATION: FEATURES AND FORMATION IN RUSSIA

M. Vidrevich, I. Pervukhina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The article analyzes the global challenges that the traditional classical university is facing nowadays. As a result, the third generation of universities has emerged. These ‘new quality’ universities, along with modified traditional missions, are characterized by a third - entrepreneurial - mission. The main distinctive features of the third-generation universities are discussed and the formation process of this type of universities in Russia is dwelt upon. Despite a recent trend of commercialization and consumerism of higher education, pursuing the social mission can help the university, which traditionally has produced and continues to produce the public benefit, to satisfy the needs of the modern labor market. The ‘creative economy’, the most advanced technology and labor management require workers to have many qualities that go far beyond highly specialized training, e.g. soft skills. Nowadays, the main criteria for the value of a specialist are multidisciplinary and creative thinking, and the key objective of human resources management is to find and support talent. The training of such specialists will assist the university to retain its identity as a social institution.

**Keywords:** university, generation of the 21st century, ‘third mission’, social mission, soft skills, employability skills, entrepreneurial university.

Одним из важнейших инструментов инвестирования развития общества является образование. Эффективность использованием финансирования, направляемого на его развитие, вызывает всё больше вопросов у государства и общественности.

Интенсивное развитие и проникновение во все сферы человеческой деятельности в XXI веке новых технологий глобально меняют структуру и характер современного промышленного производства и экономики. Это приводит к появлению принципиально новых продуктов,

сервисов, технологических решений и, как следствие, новых специальностей и профессий. Стремительно меняющиеся реалии современного мира становятся глобальными вызовами классическому европейскому университету:

Инновационное развитие общества делает приоритетным не абстрактное, а ситуационное знание, что приводит к неэффективности классических университетских способов и форм его трансляции.

Тиражирование знания становится основным фактором воспроизводства общественного

богатства, приводит к качественному и количественному развитию человеческого капитала. Университет трансформируется из социального института в экономический субъект, занимающийся производством научно-образовательных услуг, что приводит к коммерческому характеру обучения и оценки его эффективности с использованием экономических критериев.

Разгосударствление высшей школы приводит к тому, что важной составляющей вклада государства в развитие системы высшего образования дополнительно является создание условий для привлечения в образование частного капитала, увеличение роли рыночных институтов в деятельности учреждений высшего образования [10].

– Виртуализация коммуникаций, интерактивный режим процесса трансляции знаний позволяют существенно расширить состав его участников, абстрагируясь от их территориального расположения. Это обеспечивает доступность когнитивных ресурсов и оперативность их трансляции. Заочное образование переходит на качественно новый уровень и приобретает новые организационные формы.

– Потребление, как доминирующий тип жизнеустройства современного общества, приводит к «консьюмеризации» образования, редуцирует взаимоотношения университета и обучающихся к формату «производитель - потребитель» услуг. Это низводит образование до ценности рядовых потребительских товаров и услуг [8].

– Глобализация образования ведет к его превращению в функциональную инфраструктуру системы глобальной экономики, возникновению единых мировых стандартов образовательной системы. Частный капитал начинает играть важную роль в формировании образовательной политики государства, организуя корпоративные университеты и участвуя в формировании национальных систем образования. Это приводит к трансформации высшего образования до уровня профессионального, т.е. изменению миссии классического университета.

Вопрос о том, какое содержание образования будет соответствовать завтрашнему дню, становится актуальной темой и своеобразным «катализатором» в образовательных реформах многих государств. Результат - существенное расширение предназначения и миссии университетов, появление их нового поколения.

Целью настоящей работы является анализ современных глобальных вызовов системе образования и формирования в ответ университетов третьего поколения, а также выявление особенностей процесса формирования университетов третьего поколения в России с учетом необходимости подготовки востребованных в будущем специалистов.

Новые принципы общественного устройства делают жизненно необходимым для университета товарно-денежный обмен производимых им продуктов с обществом. Такое взаимодействие с обществом приводит к формированию неотъемлемой стороны университетов третьего поколения - его новой третьей миссии. Одно из наиболее удачных определений университета третьего поколения дано в работе Г.Н. Константинова и С.Р. Филоновича [4, с.55]: *«Предпринимательский университет это высшее учебное заведение, которое систематически прилагает усилия по преодолению ограничений в трех сферах - генерации знаний, преподавании и преобразовании знаний в практику - путем инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды и модификации взаимодействия с внешней средой»*. Основные направления деятельности такого университета – подготовка специалистов, способных генерировать инновационные продукты, коммерциализация образовательных продуктов, целенаправленное генерирование и трансфер на возмездной основе инновационных продуктов для конкретных потребителей, привлечение для университета внешних ресурсов, формирование предпринимательского менталитета сотрудников и студентов. Такая трансформация университетов вызывает изменения в их внутренней институциональной среде, в первую очередь в университетском менеджменте. В этом случае основная управленческая задача - развитие третьей миссии, коммерциализация производимых университетом образовательных и научных продуктов, поиск источников ресурсов (финансовых, материальных, кадровых).

Проблема системы российского образования (в первую очередь, высшего) заключается в том, что подавляющее число выпускников средней школы не удовлетворяет требованиям высшей школы, а высшая школа не удовлетворяет требованиям работодателей [2]. Эффективность, самостоятельность и соответствие высшего образования требованиям постоянно меняющегося мира остаются под вопросом. Одним из направлений начавшейся в середине

2000-х годов модернизации российских университетов фактически были попытки трансформации в университеты третьего поколения. В первую очередь, речь идет о развитии предпринимательской активности университетов, которая составляет сущность третьей миссии. Предпринимательская активность свойственна лучшим негосударственным вузам, для которых это вопрос выживания, национальным исследовательским и федеральным университетам.

Для большинства российских университетов, оказавшихся в сложной финансовой и социальной ситуации, единственная возможность остаться на плаву и даже развиваться – это стать нужными сообществу, в котором они существуют. Тесная связь с местным сообществом для российской высшей школы создает также и возможность приблизить образование к реалиям современной жизни, повысить качество обучения, усилить его практическую направленность. В связи с этим, в последнее время активно развивается третья миссия университета, которая, наряду с предпринимательской, несёт значительную социальную составляющую [1;6]. Именно стратегическому развитию и практическому воплощению третьей миссии вузов приписывается функция, обеспечивающая инновационное региональное развитие. При этом такая социальная активность может обеспечить непрерывное (продолженное) образование и трансфер технологий, выгодные не только студентам, но и местной власти и региональному бизнесу [9].

Развитие и практическое воплощение университетом третьей миссии позволяет ему проявить себя как компетентного некоммерческого партнёра, привлечь абитуриентов, использовать опыт социального партнёрства в процессах обучения и научных исследованиях, даёт возможность студентам реализовать академические знания и получить дополнительную квалификацию на предприятиях партнёров.

Важнейшая проблема высшей школы - дефицит и квалификации научно-педагогических кадров. Эта проблема обусловлена низкой социальной защищённостью научно-педагогических кадров, «разрывом поколений», малочисленностью обслуживающего персонала и т.п. [7]. Кажущееся отсутствие дефицита педагогических кадров связано с большим количеством работающих пенсионеров. Всё это может в ближайшем будущем стать причиной

«педагогического кризиса». Требования к преподавателю высшей школы сформулированы в профессиональном стандарте [5].

Федеральные государственные образовательные стандарты делают упор на компетентностный подход к формированию российского образования. Необходимо дать выпускнику компетенции, которые позволят ему успешно реализоваться в жизни общества, ответить на вызовы не только настоящего, но и будущего.

Новые технологии меняют жизнь людей, профессии исчезают и появляются с такой скоростью, что получить профессиональные компетенции на всю жизнь невозможно [11]. Конкретные знания, приобретаемые студентами в ходе университетского образования, в большей своей части быстро устаревают. Это требует постоянной корректировки целей преподавания и подготовки в области высшего образования. Традиционная цель высшего образования – подготовка специалистов высокой профессиональной компетентности перестаёт быть доминирующей, т.к. через всевозможные курсы, семинары и тренинги у предприятия имеется возможность ее повышения.

Современные реалии требуют от специалиста качеств, далеко выходящих за рамки узкоспециальной подготовки: мультидисциплинарности и творческого мышления. Основными задачами кадровой политики становятся поиск и развитие талантов [8].

Надпрофессиональные качества, позволяющие будущему специалисту успешно реализоваться в профессиональной среде, называют неакадемическими навыками, социальными компетенциями (*soft skills*). Речь идет о персональных и социальных качествах, формирующих наряду с профессиональными основу любой деятельности и являющихся предпосылкой для адаптации работника к постоянно меняющимся социальным условиям [7].

Необходимо отметить, что в современном мире почти все инновационные компании зарождаются в виде небольших команд высококвалифицированных специалистов, способных на мировом уровне оперативно решать сложные неструктурированные высокотехнологичные задачи. Таким образом, приоритетной задачей университета является подготовка выпускника, способного адаптироваться в любой профессиональной среде. Именно такой профессионал способен реализовать себя на благо благополучия собственной компании и общества в целом. Ключевым условием в этом процессе является



умение развивать надпрофессиональные компетенции при помощи современных технологий профилирования компетенций и психометрических методик выявления потенциала. Это требует индивидуального и дифференцированного подходов к обучаемым с целью развития их уникальных, полученных от природы качеств и способностей. В идеальном варианте необходимо дать возможность каждому студенту в любой момент времени сформировать персональную траекторию развития, ориентируясь на его видение будущего, на его роль в движении к нему, и реализовать эту траекторию, используя для этого все доступные формы и технологии обучения и источники компетенций, что невозможно без информатизации и компьютеризации процесса обучения. Только такая идеология позволит университету укрепить свои позиции на рынке образовательных услуг, привлечь частные инвестиции, ценных сотрудников и студентов [3].

Заклучение. Новые принципы общественного устройства делают жизненно необходимым для университета товарно-денежный обмен производимых им продуктов с обществом.

Основные направления деятельности университета третьего поколения: подготовка специалистов, способных генерировать инновационные продукты, коммерциализация образовательных продуктов, целенаправленное генерирование и трансфер на возмездной основе инновационных продуктов для конкретных потребителей, привлечение для университета

внешних ресурсов, формирование предпринимательского менталитета сотрудников и студентов.

Основные управленческие задачи университетского менеджмента: развитие третьей (социальной) миссии, коммерциализация производимых университетом образовательных и научных продуктов, поиск источников ресурсов (финансовых, материальных, кадровых).

Именно стратегическое развитие и практическое воплощение третьей (социальной) миссии университета обеспечат его активное участие в инновационном развитии региона. При этом такая социальная активность приблизит образование к реалиям современной жизни, повысит его качество, усилит практическую направленность, обеспечит непрерывное (продолженное) образование и трансфер технологий, выгодный не только студентам, но и местной власти и региональному бизнесу.

Главными критериями ценности специалиста сегодняшнего и завтрашнего дня являются мультидисциплинарность и творческое мышление. Стратегической задачей обучения становится развитие надпрофессиональных компетенций, что требует индивидуального и дифференцированного подходов к студенту с целью развития его уникальных качеств и способностей, используя для этого все доступные формы и технологии обучения. Только такая идеология позволит университету стать действительно конкурентоспособным на современном рынке образовательных услуг.

### Литература:

1. Балмасова Т.А. Третья миссия университета – новый вектор развития? / Т.А. Балмасова // Высшее образование в России. - 2016. - № 8-9(204). - С. 48-55.
2. Золин И.Е. Образовательный комплекс и рынок труда: парадоксы взаимодействия / И.Е. Золин // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. - 2015. - № 10(295). - С. 28-39.
3. Козлов О.А. Проблемы подготовки преподавателей высшей школы в условиях перехода на двухуровневое высшее образование / О.А. Козлов // Международный журнал экспериментального образования. - 2014. - № 8. - Часть 3. - С. 88-90.
4. Константинов Г.Н. Что такое предпринимательский университет / Г.Н. Константинов, С.Р. Филонович // Вопросы образования. - 2007. - № 1. - С. 49-62.
5. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf>
6. Щелкунов М.Д. Университеты нового поколения / М.Д. Щелкунов // Вестник экономики, права и социологии. - 2017. - № 1. - С. 187-192.
7. Common Employability Skills, National Network of Business and Industry Associations., US, 2014.
8. Harrison L.M., Risler L., The Role Consumerism Plays in Student Learning, Active Learning in Higher Education, vol. 16/issue 1, pp 67-76, 2015. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/1469787415573356>
9. Laredo Ph., Toward a third mission for Universities. Main transformations, challenges and emerging patterns in Higher Education Systems, UNESCO Research Seminar for the Regional Scientific Committee for Europe and North America, Paris, France, 5-6 March, 2007.
10. Tilak Jandhyala B.G., Public Private Partnership in Education, THF Discussion Paper, The HEAD Foundation Discussion Paper Series, No. 3, 2016.
11. Workforce of the future. The competing forces shaping 2030, PwC, 2017.

*Сведения об авторах:*

**Видревич Марина Борисовна** (г. Екатеринбург, Россия), кандидат химических наук, доцент, кафедра государственного и муниципального управления, институт экономики, Уральский государственный экономический университет, e-mail: mbv@usue.ru

**Первухина Ирина Витальевна** (г. Екатеринбург, Россия), магистр гуманитарных наук (США), доцент, старший преподаватель кафедры делового иностранного языка, институт экономики, Уральский государственный экономический университет, профессор Российской Академии Естествознания, e-mail: ivp@usue.ru

*Data about the authors:*

**M. Vidrevich** (Ekaterinburg, Russia), candidate of chemical sciences, associate professor, Department of State and Municipal Administration, Institute of Economics, Ural State University of Economics, e-mail: mbv@usue.ru

**I. Pervukhina** (Ekaterinburg, Russia), MA (USA), senior lecturer, Department of Business Foreign Languages, Institute of Economics, Ural State University of Economics, professor of the Russian Academy of Natural History, e-mail: ivp@usue.ru



УДК 378

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МАГИСТРАТУРЫ В РОССИИ

М.Г. Сергеева, М.Н. Бурнакин

**Аннотация.** В статье описывается сущность и значение магистерского образования для выпускников бакалавриата, а так же для опытных специалистов. Рассматриваются основные проблемы, возникающие при подготовке магистров, влияющие на восприятие магистерского образования, а так же его роль в российской системе образования. Определены основные тенденции развития образования по магистерским образовательным программам. Объяснены причины действий государства по сокращению бюджетных мест в магистратуре по всем направлениям подготовки.

По статистике ежегодно в России увеличивается количество магистров, что предполагает распространение уровневой системы образования в массы. Студенты приняли двухуровневую систему образования и готовы обучаться на ее условиях, но верно ли интерпретируется значение магистерского образования? Правильно ли понимается сущность квалификации «магистр»?

**Ключевые слова:** высшее образование, магистратура, уровневая система, образовательная программа, направление подготовки.

## MODERN PROBLEMS AND TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF MAGISTRACY IN RUSSIA

M. Sergeeva, M. Burnakin

**Abstract.** The article describes the essence and significance of master's education for bachelor's graduates, as well as for experienced specialists. The main problems that arise in the preparation of masters, influencing the perception of master's education, as well as its role in the Russian education system are considered. The main tendencies of development of education in master's educational programs are determined. The reasons of actions of the state on reduction of budgetary places in a magistracy in all directions of preparation are explained.

According to statistics, the number of masters grows annually in Russia, which implies the extension of the tertiary education system to the masses. The students adopted a two-level education system and are ready to learn on its terms, but is the meaning of the master's degree education correctly interpreted? Is the essence of the qualification "master" right?

**Keywords:** higher education, magistracy, level system, educational program, training direction.

Не смотря на то, что переход на уровневую систему высшего образования произошел около 15 лет назад, по-прежнему остаются нерешенные проблемы, связанные с подготовкой магистров в России.

По закону РФ «Об образовании» магистратура – это второй уровень высшего образования, предполагающий углубленную профессиональную специализацию, подтверждаемый дипломом с присвоением квалификации «магистр» [4]. Магистров готовят к научно-исследовательской деятельности и самостоятельной аналитической работе, исходя из кадровых потребностей экономики и социальной сферы. Срок освоения образовательной программы магистратуры составляет 2 года по очной форме обучения. Формы и основы обучения в магистратуре такие же как и в бакалавриате, однако, вступительные испытания отличаются от первого уровня высшего образования – бакалавриата. Для поступления в

магистратуру необходимо пройти внутренние испытания, проводимые вузом [8]. Такой способ попасть на бюджетное место возвращает нас в прошлое, когда в вузы поступали по внутренним испытаниям, а не по единому государственному экзамену. Программа магистратуры готовит высококвалифицированных специалистов, способных к решению наиболее сложных управленческих задач и задач профессиональной деятельности, а также научно-исследовательской деятельности и самостоятельной аналитической работе.

Так же, обучение в магистратуре позволяет студентам опробовать свои знания, как в преподавательской, так и научной деятельности. «Магистр» – это широко эрудированный специалист, подготовленный к исследовательской, консультационной, аналитической деятельности человека, владеющий методологией научного творчества,

современными информационными технологиями [3].

Большинство российских вузов уже успели адаптироваться к новым введениям в законодательстве и требованиям к образовательным программам магистратуры. Для большинства вузов реализация магистерских программ явилась спасательным кругом, поскольку магистратура способствует [5;9]:

- максимальной реализации профессорско-преподавательского состава университета, развивает творческую, научно-исследовательскую и научно-методическую деятельность, способствует привлечению потенциальных педагогических кадров из исследовательских и инновационных центров, из высокотехнологичных фирм, а так же из государственных предприятий. Студенты, обучающиеся на программах магистратуры ведут активную научно-исследовательскую деятельность, участвуют в научных конференциях, публикуют результаты своей деятельности не только в российских сборниках, но и выступают на международных конференциях;

- быстрой адаптации к меняющимся требованиям таких сфер деятельности как экономическая, промышленная, научная и т.д. Индивидуализация магистерских программ на базе широкой фундаментальной бакалаврской подготовки позволяет магистрантам уже в процессе обучения адаптироваться к будущей профессиональной деятельности;

- эффективной подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре. Поступающие в аспирантуру магистры имеют первичные навыки научно-исследовательской работы, наиболее подготовлены к сдаче кандидатских экзаменов, а так же способны выполнить и подготовить к защите кандидатские диссертации в установленные для этого сроки;

- формированию и применению наиболее эффективных инструментов, направленных на развитие научной и образовательной деятельности факультетов университетов, которые столкнулись с проблемами, возникшими в результате обновления содержания образовательных программ, а так же с проблемами подготовки компетентных научно-педагогических кадров, которые необходимы как для решения внутренних проблем, так и для завоевания конкурентных позиций на российском и мировом рынках образовательных услуг;

- формированию соответствия современным тенденциям в современной науке и образовании,

дает дополнительные возможности для подготовки высококлассных специалистов в междисциплинарных областях, что в свою очередь формирует новые рейтинги вузов.

Российские вузы осуществляют подготовку магистров по многим направлениям подготовки, однако самыми популярными направлениями остаются направления в областях менеджмента, экономики, педагогики, юриспруденции, а также прикладной математики и физики. Чаще всего это обусловлено тем, что, получив образование бакалавра по техническим или гуманитарным направлениям подготовки, второй уровень образования многие студенты выбирают, не ориентируясь на полученные базовые навыки и умения. Так, например, закончив бакалавриат направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, можно пробовать поступать в магистратуру экономики или менеджмента, скорее на платной основе. Но, если получить диплом бакалавра по направлению подготовки 38.03.01 Экономика, вероятность поступить в магистратуру технических направлений мала, а если и получится, то осваивать данное направление будет чрезвычайно сложно, в связи с отсутствием базовых знаний и умений [10].

В последние 2 года увеличилось количество бакалавров, поступающих в магистратуру на направления подготовки, кардинально отличающиеся от полученных специальностей. На законодательном уровне это не запрещено, поскольку прием в магистратуру осуществляется по результатам вступительных испытаний по профильным специальностям. Чаще всего такие испытания при небольшом конкурсном отборе проводят формально, и не стоит их рассматривать в качестве инструмента для отбора подготовленных к полноценному освоению соответствующей магистерской программы абитуриентов. Такое несоответствие магистерской подготовки уже полученному образованию в бакалавриате возможно только для ограниченного набора направлений подготовки, имеющих междисциплинарный характер. Однако, если выпускник бакалавриата всерьез задумался о кардинальной смене образовательной программы, ему необходимо подготовиться к вступительным испытаниям на подготовительных курсах, реализуемых в вузе. Это необходимо не только для «облегчения» поступления в магистратуру, но и для плавного перехода к углубленному обучению по новой для него образовательной программе [7].

Чаще всего причиной резкой смены направления подготовки является возможность за

короткий срок (2 - 2,5 года) освоить еще одну профессию и получить диплом о высшем образовании с присвоением степени магистра. Однако, такое позиционирование магистерского образования обесценивает как качество предоставляемых образовательных услуг, так и важность продолжения образования по углубленной программе магистратуры. Такая интерпретация магистерского образования не совсем верная, поскольку для вышеперечисленной цели в Российском образовании есть другие программы обучения, такие как программы дополнительного

профессионального обучения, включающие программы переподготовки кадров, второе высшее образование, повышение квалификации и т.д. Но, к сожалению, интерпретация магистерского образования как получение новой профессии, подчеркивается именно представителями образовательной сферы, в частности сотрудниками приемной кампании высшего учебного заведения.

По статистическим данным, предоставленным исследователями ВШЭ, количество магистрантов в России с каждым годом увеличивается, см. рисунок 1.

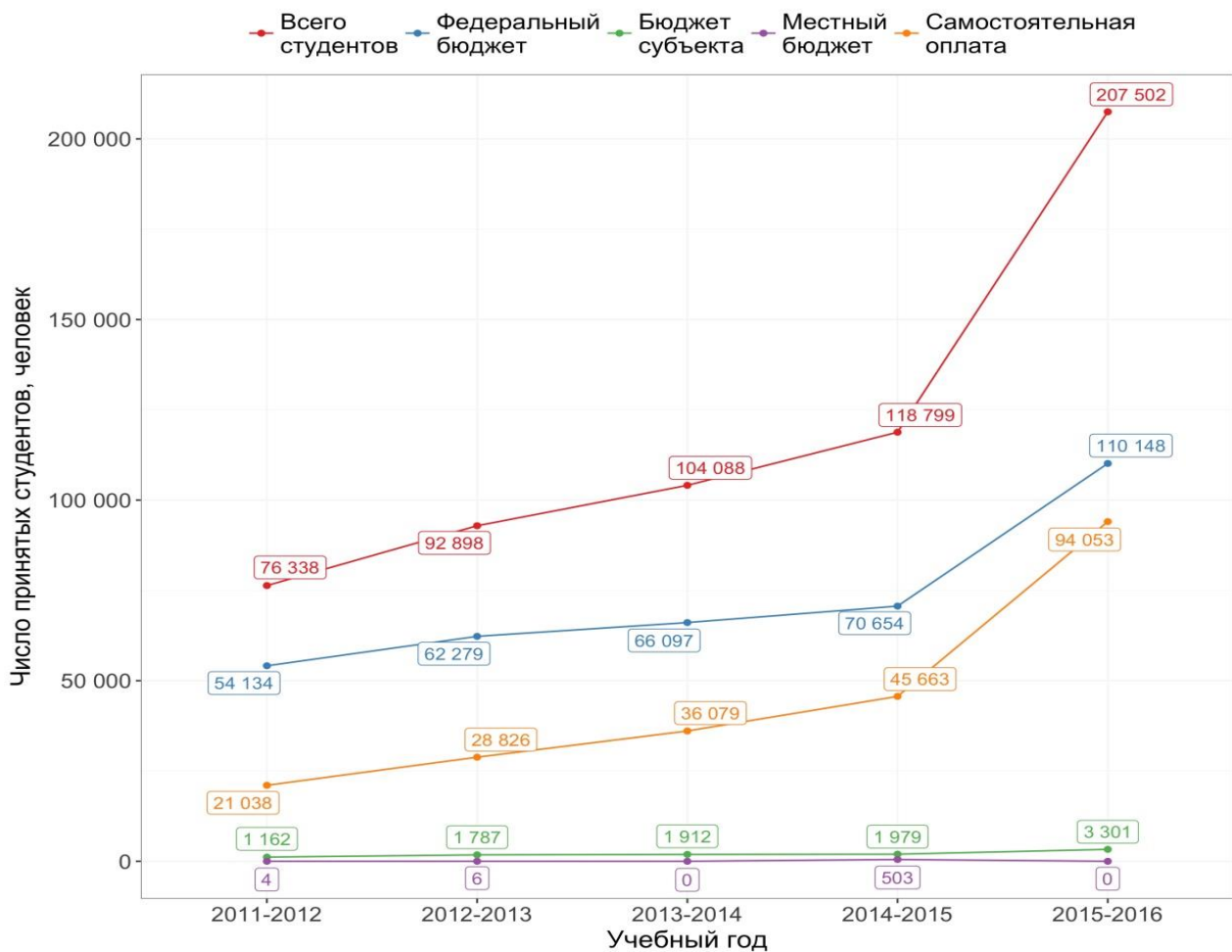


Рисунок 1. - Динамика числа принятых в магистратуру студентов [1]

Прослеживается тенденция заинтересованности студентов в платном образовании. Данный факт в первую очередь объясняется сокращением бюджетных мест в высших учебных заведениях по программам подготовки в магистратуре. Так, например, в 2017/2018 учебном году по решению

Министерства образования и науки РФ контрольные цифры приема (КЦП) в магистратуру были сокращены на 53 490 человек (на 21% относительно 2016/2017 учебного года), см. рисунок 2.



Рисунок 2. - Динамика контрольных цифр приема [1]

Тенденция снижения бюджетных мест в магистратуре сохраняется, согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 92 от 31 января 2017 г. сформирован перечень направлений подготовки с

указанием контрольных цифр приема для обучения по образовательным программам магистратуры за счет бюджетных ассигнований на 2018/2019 учебный год, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Контрольные цифры приема в 2018/2019 учебном году [2]

№	Код	Направление или укрупненная группа	Количество мест
1.	44.03.04	Образование и педагогические науки	42 748
2.	09.00.00	Информатика и вычислительная техника	17 204
3.	38.00.00	Экономика и управление	11 662
4.	08.00.00	Техника и технологии строительства	8 954
5.	15.00.00	Машиностроение	8 381
6.	40.00.00	Юриспруденция	7 614
7.	35.00.00	Сельское, лесное и рыбное хозяйство	7 262
8.	13.00.00	Электро- и теплоэнергетика	7 066
9.	11.00.00	Электроника, радиотехника и системы связи	6 455
10.	27.00.00	Управление в технических системах	5 411
11.	...	...	...
12.	48.00.00	Теология	171
13.	32.00.00	Науки о здоровье и профилактическая медицина	90
14.	17.00.00	Оружие и системы вооружения	58

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 48 от 29 января 2018 г. сформирован перечень направлений подготовки с указанием контрольных цифр

приема для обучения по образовательным программам магистратуры за счет бюджетных ассигнований на 2019/2020 учебный год, см. таблицу 2.

Таблица 2. - Контрольные цифры приема в 2019/2020 учебном году [2]

№	Код	Направление или укрупненная группа	Количество мест
1.	44.03.04	Образование и педагогические науки	17 520
2.	09.00.00	Информатика и вычислительная техника	10 171
3.	38.00.00	Экономика и управление	10 145
4.	35.00.00	Сельское, лесное и рыбное хозяйство	5 559
5.	08.00.00	Техника и технологии строительства	5 496
6.	15.00.00	Машиностроение	5 141
7.	13.00.00	Электро- и теплоэнергетика	4 719
8.	40.00.00	Юриспруденция	4 657
9.	45.00.00	Языкознание и литературоведение	4 519
10.	11.00.00	Электроника, радиотехника и системы связи	3 763
11.	...	...	...
12.	52.00.00	Сценические искусства и литературное творчество	114
13.	32.00.00	Науки о здоровье и профилактическая медицина	92
14.	17.00.00	Оружие и системы вооружения	41

Из представленных выше данных видно, что по отношению к 2018 году в 2019 году планируется резкое сокращение бюджетных мест в магистратуру практически в 1,5 раза, это может быть обусловлено следующими причинами [2;6]:

- необходимость государства экономить бюджетные средства, не привлекая к пополнению бюджета таких категорий граждан, как пенсионеры;

- сокращение бюджетных мест дает возможность повысить привлекательность платного обучения, а так же доходы от него;

- увеличение количества лиц призывного возраста, не имеющих причин отсрочки от службы в армии;

- возможность увеличения спроса на рабочие специальности среди молодого населения;

- повышение качества образования, связанное с привлечением студентов с высокой академической успеваемостью и результатами научной деятельности.

Так же из приведенных выше данных видна тенденция поддержки государства педагогического образования. Что касается магистратуры, то в педагогическую магистратуру идут не только выпускники бакалавриата

педагогических направлений подготовки, но и специалисты, имеющие диплом других направлений и специальностей, а так же действующие педагоги, целью которых является повышение своей квалификации и освоение новых современных педагогических компетенций. Педагогические навыки, которые дают педагогические вузы - умение разговаривать с людьми, добиваться понимания, разбираться в сложных знаковых системах, навыки командной работы - нужны не только в системе образования [1].

Для выпускников бакалавриата магистратура - это возможность продолжить обучение, углубить знания, а также возможность профессионального общения с более опытными коллегами, а для опытных специалистов – это желание проанализировать свою деятельность, получить ответы на актуальные вопросы, научиться конкурентоспособному исследованию и оформлению продуктов профессиональной деятельности. Магистратура может стать способом прорыва из повседневности, когда человек чувствует личностный кризис и хочет сделать новый профессионально-личностный шаг в своем развитии.

#### Литература:

1. Аналитики ВШЭ: Москва, Санкт-Петербург и Ростовская область — лидеры по количеству магистрантов в России [Электронный ресурс] / Институт образования НИУ ВШЭ. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/news/200877253.html>

2. Коростелева А.А. Аксиологические основы экономического образования в современной школе / А.А. Коростелева // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2012. - № 8. - С. 70-72; № 9. - С. 72-76 (Продолжение).

3. Коростелева А.А. Профессиональная социализация будущих педагогов / А.А. Коростелева, Н.Ю. Басик: в сб.: Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества / Сборник материалов международной научно-практической конференции. - Тверь. - 2016. - С. 44-48.

4. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/>

5. Поздеева С.И. Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя / С.И. Поздеева // Высшее образование в России. – 2018. – № 3. – С. 144-152.

6. Сенашенко В.С. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы / В.С. Сенашенко, Н.А. Пыхтина // Высшее образование в России. – 2017. – № 12(218). – С. 13-25.

7. Скворцов В.Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания / В.Н. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного

университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 157–161.

8. Скворцов В.Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства / В.Н. Скворцов // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития / Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. – Санкт-Петербург – Улан-Удэ, 2016. – С. 19–25.

9. Скворцов В.Н. Особенности развития научного менеджмента и теории управления в переходный период: сборник статей / В.Н. Скворцов // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир. - СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина. - 2016. - С. 47-50.

10. Суходимцева А.П. «Виртуальная мастерская» как способ развития проектной компетентности педагогов / А.П. Суходимцева. - ИЗДЕНИС. - 2009. - № 2-1. - С. 279-282.

#### *Сведения об авторах:*

**Сергеева Марина Георгиевна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

**Бурнакин Михаил Николаевич** (г. Нижний Новгород, Россия), аспирант ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования, e-mail: [mikhail.burnakin@mail.ru](mailto:mikhail.burnakin@mail.ru)

#### *Data about the authors:*

**M. Sergeeva** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

**M. Burnakin** (Nizhny Novgorod, Russia), graduate student of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, e-mail: [mikhail.burnakin@mail.ru](mailto:mikhail.burnakin@mail.ru)





УДК 376

## ЛЮДИ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ИНВАЛИДНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД

И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева

**Аннотация.** В статье исследуется вопрос об установлении границ инклюзии в области образования. Актуальность выбранной темы связана с двумя значимыми документами: Конвенцией о правах инвалидов и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Рассматриваются различия, наблюдаемые между людьми с различными видами инвалидности. Проведен анализ эмпирической информации, свидетельствующий о принципиальной возможности и целесообразности включающего образования для детей, имеющих нарушения физического и эмоционального характера. Кроме того, осуществлен обзор специальной литературы о людях с умственной отсталостью (олигофренией), на основе которого авторы приходят к выводу о том, что их успешное совместное обучение с обычными людьми является маловероятным. Подчеркивается, что граждане, страдающие олигофренией, не должны допускаться к *высшему образованию*. Новизна проведенного исследования заключается в том, что в качестве главного фактора, затрудняющего освоение учебной программы, рассматривается не задержка интеллектуального развития, а ослабленная познавательная потребность. Отталкиваясь от данной интерпретации, авторы приходят к заключению, что предоставление образования подобным людям напоминает его навязывание. Таким образом, в данной работе ставится под сомнение не только практическая значимость, но и моральный статус такого обучения.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, высшее образование, умственная отсталость, олигофрения.

## PEOPLE WITH VARIOUS TYPES OF DISABILITY IN THE CONTEXT OF HIGHER INCLUSIVE EDUCATION: DIFFERENTIATED APPROACH

I. Samokhin, N. Sokolova, M. Sergeeva

**Abstract.** The article explores the issue of establishing limits of inclusion in the educational field. The relevance of the chosen topic is related to two important documents: the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Federal Law "On Education in the Russian Federation". The differences observed between people with different types of disabilities are considered. Besides, the authors analyze the empirical information, thus showing the fundamental possibility and reasonability of inclusive education for children with physical and emotional disabilities. In addition, a review of the special literature on people with mental retardation (oligophrenia) was carried out, based on which it was concluded that their successful co-studying with ordinary people is hardly feasible. It is emphasized that citizens suffering from oligophrenia should not have access to *higher education*. The novelty of the study consists in the assumption that the main factor hampering the learning process is not a delay in intellectual development, but impaired cognitive need. Based on this interpretation, the authors conclude that providing education to such people resembles its imposition. Therefore, this paper questions not only the practical significance, but also the moral status of such training.

**Keywords:** inclusive education, disability, limited health opportunities, higher education, mental retardation, oligophrenia.

Десять лет назад вступил в силу важнейший международный документ – Конвенция о правах инвалидов (Convention on the Rights of Persons with Disabilities). Все государства, подписавшие данную Конвенцию, должны соответствовать принципам инклюзивного образования. Россия пополнила данный список в 2012 году, а в декабре был принят новый федеральный закон, опирающийся на упомянутое решение – «Об образовании в Российской Федерации». В нашей стране инклюзивный подход имеет определенную специфику: внимание школ и вузов акцентируется не на различных миноритарных группах (этнических, религиозных, социально-

экономических и др.), как это практикуется в Европе и США, а конкретно на учащихся с инвалидностью. Всех тяжелобольных детей и взрослых следует обучать и воспитывать вместе с их сверстниками, не имеющими серьезных проблем со здоровьем.

Разберемся с терминами. Прежде всего, нельзя смешивать интегрирующее («внедряющее») и инклюзивное («включающее») образование: в первом случае «особенный» учащийся адаптируется к принявшей его системе, а во втором случае имеет место противоположный процесс: учебные заведения стремятся подстроиться под каждого из своих

подопечных [3]. Также в научном и ином дискурсе следует избегать существительного «инвалид», заменяя его словосочетанием «человек с особыми потребностями». Этот эвфемизм стали использовать достаточно давно – например, он присутствует в Саламанкской декларации (Declaración de Salamanca), документе, который лег в основу Конвенции. Тем не менее, отдельные авторы отмечают, что эти номинанты имеют разный смысл: инвалидом человек становится тогда, когда его потребности не удовлетворяются по вине заболевания, точнее – по вине общества, не способствующего их удовлетворению. Мы отдадим предпочтение нейтральным вариантам, получившим достаточно широкую известность – «люди с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья)» и «люди с инвалидностью».

По статистике, предоставленной Всемирной организацией здравоохранения, на планете живет примерно миллиард людей с инвалидностью, страдающих совершенно разными заболеваниями: от муковисцидоза до шизофрении, от глухоты до депрессии, от астмы до аутизма [5]. Таким образом, о включающем образовании нельзя разговаривать «вообще», «в целом»: нужно сосредоточиться если не на каком-то определенном недуге, то хотя бы на конкретной группе, разновидности проблем со здоровьем. Если не ставить перед собой задачу создать максимально подробную классификацию, эти нарушения можно разделить на физические, эмоционально-волевые и интеллектуальные. Граждане нашей страны с заболеваниями первых двух типов получили право обучаться вместе со здоровыми сверстниками ещё в девяностые годы – в соответствии с законами «Об образовании» (1992) и «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995). Такая цель представляется труднодостижимой, но всё-таки реальной: у подобных учащихся не страдает умственный потенциал и остается незатронутой *познавательная потребность*, которая является одной из ключевых характеристик нашего биологического вида.

Причем «не страдает» и «остается незатронутой» – это иногда мягко сказано. Например, в МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя дети с ОВЗ учатся вместе со здоровыми уже почти двадцать лет. По словам директора школы А.Б. Кизимы, среди его подопечных, страдающих ДЦП, есть серебряные и золотые медалисты, а также лауреаты и призеры предметных олимпиад. Однако всем этим ребятам очень трудно сдавать Единый государственный экзамен: из-за двигательных нарушений у них далеко не сразу

получается попасть в ячейки бланка. Видимо, помимо лифтов и пандусов, таким учащимся необходима иная форма организации экзамена: на компьютере или на более крупных бланках [11]. Кроме того, в Российской Федерации уже достаточно давно предпринимаются попытки инклюзии детей, имеющих проблемы физического и эмоционального характера: слабослышащих (школа № 299, Москва), слабовидящих (детский сад № 77, Череповец), с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (школа № 604, Зеленоград). Безусловно, это только первые шаги, однако позитивные тенденции налицо. И все же некоторые ребята настолько больны, что не имеют возможности ходить в обычную школу. Их обучение должно осуществляться в специальных учебных заведениях, что ясно всем: и учителям, и родителям, и разработчикам Конвенции.

Человеку с инвалидностью комфортнее обучаться в высшем учебном заведении – в первую очередь, в плане взаимодействия со сверстниками... В отличие от школьников, студенты являются взрослыми людьми. Далек от каждого из них отличается добротой и высоким интеллектом, но все же для этого возраста характерна некоторая социальная зрелость, не позволяющая издеваться над однокурсником с ОВЗ или игнорировать его. В 2010-м году Российский Союз ректоров провел опрос «Студенты-инвалиды в российских вузах», продемонстрировавший «полную лояльность» обычных учащихся к сверстникам с ОВЗ [9]. Однако «особые» ребята могут вызывать у преподавателей и однокурсников определенную скованность, неуверенность. Все-таки опыт включающего образования у нашей страны пока небогатый... Однако через некоторое время студенты привыкают к нестандартному члену коллектива, вместе с педагогами. И тогда основную роль начинает играть его личность.

Человек с ОВЗ, не ставший инвалидом общения, вызывает не сострадание, а восторг... У первого автора статьи И.С. Самохина был студент Артем, имевший проблемы с опорно-двигательным аппаратом и перемещавшийся по вузу при помощи особого устройства. Сначала педагог действительно ощущал сильную неловкость: опасался использовать неправильные слова, интонацию, не так улыбнуться, позволить себе неуместный жест. Ведь не было ни специального инструктажа, ни даже простого предупреждения... Но стоило Артему заговорить, как преподаватель практически забыл о его заболевании. Широкий кругозор и обаяние

оказались сильнее физического дефекта... Учащиеся обратили внимание на то, как изменилось отношение Ивана Сергеевича к Артему. После занятий они рассказали, что прошли такую же эволюцию. При знакомстве – жалость, скованность, размышления об «учебе с инвалидом». Однако уже через пару минут все тяжелые мысли улетучились: Артем заговорил... Однокурсников больше всего поразила его самоирония, беззлобное подшучивание над своим недугом... Очевидно, Артему достался «счастливый характер» или замечательные учителя / родители / старшие товарищи. Отнюдь не все люди с ОВЗ могут нести свою ношу с такой впечатляющей стойкостью. Одни отчаиваются, другие становятся злыми; третьи просто отгораживаются от мира невидимой стеной...

Если абитуриент с инвалидностью не хочет общаться с обычными сверстниками, он может отдать предпочтение дистанционному образованию. Данная форма обучения применяется в вузах всё чаще – и, видимо, в конце концов станет ведущей. В частности, она очень подходит для людей с проблемной психикой – например, с приступами «беспричинной» ярости. Образовательное учреждение может обеспечивать их необходимыми знаниями и навыками с помощью интернета, не подвергая опасности других учащихся и преподавателей.

К отдельной категории относятся люди с отставанием умственного развития (кретинизмом, синдромом Дауна и т.д.). С нашей точки зрения, здесь необходимо прежде всего diskutieren о методах инклюзии, а о ее разумности... Такие споры ведутся уже далеко не первый год, с середины 2000-х. На данный момент они главным образом касаются начальной и средней школы [4;10]. Многие полагают, что обычного школьного учителя нельзя допускать к работе с умственно отсталыми детьми, поскольку он не обучен специальным методам, не владеет специфическими технологиями. Поэтому подобным детям следует посещать коррекционные школы, где им привьют навыки чтения, письма, счета и обеспечат профессией. У них есть возможность стать столярами, слесарями, швеями, малярами, садоводами, проявить себя в сфере обслуживания... Следовательно, люди с низким уровнем интеллекта могут быть полезными для общества, выполнять определенную социальную функцию... Однако существует мнение, что самим школьникам такая форма обучения приносит больше вреда, чем пользы. В

специальной школе они не получают необходимых коммуникативных навыков, не покидают социальной «раковины», в которую загнала их болезнь. Считается, что инклюзивный подход разрушит эту раковину и повысит уровень терпимости. Это соответствует одному из принципов инклюзивного образования – наиболее абстрактному и, на наш взгляд, наиболее сомнительному: «Все люди нуждаются друг в друге» [2, с.46-47].

«Включающих» школ, занимающихся обучением и воспитанием умственно отсталых детей уже достаточно давно, у нас в стране не так много. Самую богатую историю имеет школа с говорящим названием «Ковчег», возникшая на самом закате советской эпохи, в 1990-м году. В 2000-е годы тот же выбор сделали другие учебные заведения города Москвы – например, Школа № 518 и Школа № 142 (сейчас – № 1147 имени Н. Островского). Еще раньше с подобной аудиторией начали работать в частной школе «Аврора» (г. Новосибирск). По-видимому, имеются определенные успехи: едва ли закон об инклюзивном образовании был принят лишь с опорой на опыт других государств. Однако допускать людей со сниженным интеллектом к *высшему* образованию в России лишь собираются. О конкретных прецедентах нам ничего не известно, но новый закон допускает подобную практику.

Мы полагаем, что высшее образование несочетаемо с умственной отсталостью. Если студент, у которого диагностировано соответствующее заболевание, может освоить учебную программу, на что это указывает? Наверное, на одно из двух: неправильность поставленного диагноза либо несостоятельность программы... Высшее образование представляет собой не пристройку к среднему, а надстройку над ним. По мнению авторов статьи, в вузе должны учиться люди, явно предрасположенные к той или иной профессиональной деятельности (и здесь, конечно же, имеется в виду уже не садоводство или сфера обслуживания) либо обладающие значительным общим потенциалом, который может перевесить или хотя бы сгладить отдельные недочеты. Обычно общие и специальные способности базируются на хороших задатках, под которыми в энциклопедическом словаре понимаются «врождённые анатомо-физиологические особенности» [6]. А при олигофрении не приходится говорить даже о средних задатках: они очень, очень скромные. Как правило, соответствующие заболевания сопровождаются значительными проблемами с памятью,

вниманием, абстрактным мышлением, волей, эмоциями. Причем всё это имеет причину объективного характера – отклонения в функционировании мозга и нервной системы [7;15].

Вероятно, даже с такими ограничениями у детей с умственной отсталостью была бы возможность... нет, не обучаться в институте или университете, а хотя бы справиться с нормативами неполной средней школы (конечно же, при правильном подходе со стороны педагогов, врачей, родителей). Однако есть препятствие, преодолеть которое не представляется возможным...

Казалось бы, люди с физической инвалидностью (отсутствующей конечностью, глухотой и т.д.) не должны достигать серьезных результатов в профессиональном спорте. Но некоторые их все-таки достигают. Безусловно, огромную роль здесь играют волевые качества, но не только они. Существует и более важный фактор – колоссальная внутренняя мотивация... Победителями и призерами интеллектуальных олимпиад необязательно становятся школьники, изначально обладавшие высоким интеллектуальным потенциалом. В детском саду и младших классах их интеллект мог находиться в пределах возрастной нормы или немного ее превышать, но затем начинал очень быстро расти. В некоторых случаях это преобразование происходило достаточно поздно, ближе к студенческим годам. Пришел талантливый педагог, встретила захватывающая научно-популярная статья, любимый певец или актер с восхищением высказался о какой-то школьной дисциплине... Так, например, произошло с одним вполне обычным подростком 1940-х годов. В старших классах новый учитель физики влюбил его в свой предмет, а на исходе столетия тот восторженный школьник стал лауреатом Нобелевской премии. Его зовут Жорес Иванович Алфёров... [1]. Безусловно, мотивация одаренных учащихся отличается от мотивации спортсменов с ОВЗ. Последние, как правило, стараются доказать обществу и самим себе, что могут бросить вызов своей инвалидности и даже оставить позади многих здоровых. А школьники, принимающие участие в интеллектуальных олимпиадах, просто получают удовольствие от самого процесса. Но тех и других объединяет одно весьма значимое обстоятельство: *способности вырастают из потребности.*

Для обозначения ребят с инвалидностью также используется другой эвфемизм – «дети с особыми образовательными потребностями». Очевидно, в случае с умственно отсталыми

школьниками «особыми» потребностями называют сниженные, не соответствующие возрастной норме. Ведь это один из главных показателей олигофрении [7;15] – и именно он, по нашему мнению, определяет незавидные перспективы таких учащихся в образовательном контексте... Здоровые дети начинают стремиться к получению новых знаний, едва покинув колыбель. В три – четыре года некоторые мальчики и девочки задают своим родителям около 300 вопросов каждый день [16]. Если познавательная потребность слабеет, в этом зачастую виноваты недостаточно компетентные педагоги и непутевые родители, на что весьма четко указывает известный психолог В.С. Юркевич [13]. Что же касается детей с умственной отсталостью, они изначально не испытывают потребности в новой информации и новых выводах на ее основе (или почти не испытывают – при олигофрении легкой степени). Скорее всего, их объективным пределом является начальное профессиональное образование на базе четырех классов обычной школы или одиннадцати классов специальной. Отмечается, что многие люди со сниженным интеллектом становятся замечательными работниками: исполнительными, ответственными [8]. Видимо, этому способствуют конкретность мышления и фактическое отсутствие личностных и профессиональных амбиций. Такие работники не чувствуют психологического дискомфорта в связи с монотонностью своей деятельности, ее низким социальным статусом, не отвлекаются на размышления о справедливости, бренности бытия и тому подобном. Если же умственный потенциал совсем низкий, то человек может выполнять обязанности грузчика, дворника, гардеробщика и некоторые другие... Таким образом, люди, страдающие олигофренией, приносят определенную пользу социуму, помогают собственным родителям в финансовом плане и, вероятно, ощущают себя счастливыми. Поскольку им недоступны ни замысловатые интеллектуально-нравственные идеалы, ни достаточно сложные запросы социального характера, их дорога к счастью не очень трудна.

Однако оно, – счастье, – окажется невозможным, если допустить этих людей к высшему образованию. Высшему в привычном, еще не совсем забытом, смысле. А если подстроить общую (инклюзивную) вузовскую программу под сниженный интеллект, то это будет глумлением над учащимися с обычными способностями и потребностями. И над социумом в целом.

Умственное развитие взрослого человека с наиболее легкой степенью олигофрении (дебильностью) соответствует умственному развитию... двенадцатилетнего ребенка [7;12;17]. Авторы статьи подчеркивают, что имеется в виду реальный, биологически детерминированный «потолок»... В данном возрасте граждане нашей страны не имеют возможности работать и голосовать, не могут привлекаться к уголовной ответственности. Аналогичная ситуация наблюдается во всех (или почти во всех) государствах...

«Казанский педагогический журнал» редактируют и читают люди с интеллектом выше среднего уровня. Однако нам кажется, что в двенадцать лет они не были готовы к поступлению в высшее учебное заведение – и дело, разумеется, не в педагогах, не в методах, не в технологиях. Просто их мозг, – в том возрасте еще не полностью сформировавшийся, – существенно ограничивал их возможности и подсказывал другие желания... Поэтому человек с умственной отсталостью, пусть даже совершеннолетний, едва ли станет притязать на получение высшего образования. К такому шагу его могут подталкивать родители, не способные посмотреть в глаза печальной правде... Подчеркнем, что речь идет о самых простых случаях, находящихся на границе с условной медицинской нормой. Как правило, при олигофрении максимальный умственный возраст еще ниже – девять или десять лет, из-за чего такие дети не в состоянии выйти за пределы программы, предназначенной для начальной школы. Насколько же сильно пришлось бы упростить высшее образование?

И ведь это, к сожалению, не предел. В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов,

подписавшие ее государства должны сделать свое образование инклюзивным на всех уровнях (см. статью № 24) [14]. Таким образом, люди со сниженным интеллектом получают право быть аспирантами, претендовать на присвоение степени кандидата наук... На наш взгляд, это даже не забавно...

Подведем итог. Инклюзия людей с ограничениями физического и психологического характера – цель гуманная и разумная. Можно дискутировать лишь о способах ее достижения. Вероятно, специальные школы нужно сохранить только для ребят с самыми тяжелыми формами соответствующих заболеваний. Но если мальчик или девочка стремится к учебе в обычной школе и взаимодействию со сверстниками без ОВЗ, то эти пожелания следует учесть... Ситуация с людьми, страдающими олигофренией, более сложная. Вероятно, им не повредит совместное обучение с обычными ребятами на уровне начальной школы. Следует принимать во внимание степень умственной отсталости, сопутствующие нарушения, силу мотивации конкретного школьника, а также российский и международный опыт. Очевидно, детям с олигофренией средней и тяжелой степени лучше проходить обучение в специальной школе: разница, существующая между ними и детьми с сохраненным интеллектом, слишком значительна. Однако чаще всего диагностируется дебильность – легкое отставание умственного развития, оставляющее инклюзии определенные шансы... В то же время необходимо подчеркнуть, что любая олигофрения, даже едва заметная, несочетаема с *высшим* образованием. Их совмещение, обусловленное принуждением или попустительством, может иметь самые пагубные последствия для всего общества.

### Литература:

1. Алфёров Ж.И. Наука и общество / Ж.И. Алфёров. – М.: «Наука», 2005. – 384 с.
2. Бабич Е.Г. Социально-психологическая работа по формированию толерантного отношения общества к семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья: от преодоления изолированности к решению: учебно-методическое пособие / Е.Г. Бабич, В.Г. Тактаров. – Москва-Берлин: «Директ-Медиа», 2015. – 72 с.
3. Брызгалова С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14–18.
4. Жданова О.В. Инклюзивное образование умственно отсталых детей в «зеркале» педагогического мнения / О.В. Жданова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2013. – № 1. – С. 24–28.
5. Жигунова Г.В. Ресурсный потенциал инвалидов ювенальной категории / Г.В. Жигунова, И.Л. Ткаченко. – Москва-Берлин: «Директ-Медиа», 2014. – 221 с.
6. Лейтес Н.С. Задатки [Электронный ресурс] / Н.С. Лейтес // Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – 2013. – Режим доступа: [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/6403/%D0%97%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8](http://psychology_pedagogy.academic.ru/6403/%D0%97%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8)
7. Сидоров П.И. Клиническая психология: учебник / П.И. Сидоров, А.В. Парняков. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: «ГЭОТАР-Медиа», 2010. – 880 с.
8. Старобина Е.М. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости / Е.М.

Старобина, И.П. Бородулина, Е.О. Гордиевская. – Москва: «Форум», 2013. – 304 с.

9. Студенты-инвалиды в российских вузах: межвузовское исследование [Электронный ресурс]. – Москва: Российский союз ректоров, 2010. – Режим доступа: [http://www.rsr-online.ru/doc/2010\\_12\\_03/2.pdf](http://www.rsr-online.ru/doc/2010_12_03/2.pdf)

10. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – Санкт-Петербург: «Питер».

11. Чаблин А. Бывают ли «дети восьмого вида»? [Электронный ресурс] / А. Чаблин // Кавполит. – 28.07.2015. – Режим доступа: [http://kavpolit.com/articles/byvajut\\_li\\_deti\\_vosmogo\\_vida-18647/](http://kavpolit.com/articles/byvajut_li_deti_vosmogo_vida-18647/)

12. Шишкеев П.Н. Общая психология / П.Н. Шишкеев. – ООО «ЛитРес», 2015. – 370 с.

13. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – Москва: «Просвещение», 2000. – 136 с.

14. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. – United Nations, 2006. – URL: [https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pdf.pdf](https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf)

15. Daily D.K., Ardinger H.H., Holmes G.E. Identification and Evaluation of Mental Retardation / D.K. Daily, H.H. Ardinger, G.E. Holmes // American Family Physician. – 2000 Feb 15. – N 4 (61). – P. 1059–1067.

16. Pillitteri A. Study Guide to Accompany Maternal and Child Health Nursing: Care of the Childbearing and Childrearing Family / A. Pillitteri. – Lippincott Williams & Wilkins, 2013. – 304 p.

17. Sattler J.M. Assessment of Children: Cognitive Foundations / J.M. Sattler. – La Mesa (CA): Jerome M. Sattler, Publisher. – 2008. – 796 p.

#### *Сведения об авторах:*

**Самохин Иван Сергеевич** (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: [alcrips85@mail.ru](mailto:alcrips85@mail.ru)

**Соколова Наталия Леонидовна** (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: [oushkate@mail.ru](mailto:oushkate@mail.ru)

**Сергеева Марина Георгиевна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

#### *Data about the authors:*

**I. Samokhin** (Moscow, Russia), Candidate of Philology, senior lecturer of Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: [alcrips85@mail.ru](mailto:alcrips85@mail.ru)

**N. Sokolova** (Moscow, Russia), Candidate of Philology, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: [oushkate@mail.ru](mailto:oushkate@mail.ru)

**M. Sergeeva** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)



## Высшее образование

УДК 378

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И КИТАЕ

Е.Л. Гуселетова, С. Вишнеvsка, Х. Куссе, Б.П. Гуселетов<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** В статье рассмотрен совместный проект Erasmus + «Повышение педагогической практики в области высшего образования в России и Китае», который начался в 2017. Проект вносит вклад в реформу высшего образования в России и Китае путем создания системы устойчивого профессионального развития высшего образования на основе лучших методов преподавания в ЕС и оснащен современной методологией, педагогическими подходами и новаторскими методами преподавания с акцентом на качество и регулирование. В этом контексте был сформирован консорциум европейских, российских и китайских высших учебных заведений. В рамках проекта будут организованы конференции, встречи и тренинги, будут созданы центры обучения и обучения в учреждениях-партнерах с обученным персоналом и методической поддержкой, а также будут подготовлены методические рекомендации и дидактическое обеспечение для практической педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, высшее образование, Россия, Китай, Эразмус +.

### ENHANCING TEACHING PRACTICE IN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA ON THE BASIS OF EUROPEAN EXPERIENCE

Е. Guseletova, S. Vyshnevskaya, H. Kusse, B. Guseletov<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The paper presents the Erasmus + joint project “Enhancing Teaching Practice in Higher Education in Russia and China” (ENTEP) which started in 2017. The project contributes to the higher education reform in Russia and China through establishing a system of sustainable professional development in higher education on the basis of the best EU teaching practices and equipped with contemporary innovative teaching methodologies and pedagogical approaches with the emphasis on quality and regulation. Therefore a consortium of EU, Russian and Chinese higher education institutions was build. During the project conferences, meetings and trainings will be provided, Centres for Teaching and Learning at partner country institutions with trained personnel and methodological support will be established, and manuals and didactical guides will be developed.

**Keywords:** Teaching Practice, Higher Education, Russia, China, European Union, Erasmus +.

In March 2018 at TU Dresden, Germany the kick-off-meeting of the Erasmus + joint project “Enhancing Teaching Practice in Higher Education in Russia and China” (ENTEP) was hold. Erasmus + is a program financed by the European Union. Created in 1987 it supports the mobility and exchange of students, teachers and scientist as well as international research projects. Universities from Russia, China, England, Italy, Portugal and Germany participate in the ENTEP project. From the Russian side it is coordinated by the Ural State University of Economics in Yekaterinburg. TU Dresden is the European coordinator.

ENTEP has been initiated with the aim of improving the quality of education and teaching,

enhancing teaching practices and further developing educational science in Russia and China. Partners experienced in higher education teacher training formed a consortium in order to benefit from their different experiences, profiles and specific expertise and to produce relevant and high quality outcomes. The Project is focused on building cooperation and exchange of good teaching practices among European, Russian and Chinese universities, which should result in the modernization of partner country institutions.

The project wider objective is to contribute to the higher education reform in Russia and China through establishing a system of sustainable professional development in higher education on the

basis of the best EU teaching practices and equipped with contemporary innovative teaching methodologies and pedagogical approaches with the emphasis on quality and regulation.

Effective teacher education is key to high education teachers' ability to face educational change and handle various socioeconomic conditions, however, more professional training is required throughout a teacher's career as different professional needs emerge and contextual circumstances shift.

Russian and Chinese educational authorities require that higher education teachers, who lack pedagogical education, must receive training through professional development in-service programs on theory and practice of teaching, including advanced teaching methods and pedagogy. Thus, the proposed establishment of Centres for Teaching and Learning at partner country institutions with trained personnel and methodological support will provide a model for such high quality training on a regular basis and engage educators with the most up-to-date technologies to support teaching design and delivery. In order to be able to fit the changing learning environment, University teachers will be informed of modern pedagogy, curricula and syllabi design, contemporary teaching methodologies and psychology in the classroom, thus, being able to teach graduates who will meet needs of the labour market. Consequently, continuous professional development of university teaching staff will be focused on shared international and national 'centres of excellence', best practices, advanced teaching methodology and educational psychology in convergence with EU initiatives.

A university-wide, cross-departmental network of Centres for Teaching and Learning will be established in Russian and Chinese partner country institutions and a comprehensive set of professional guidelines for teacher training providers and leaders will be developed. Learning and teaching tools, methodologies and pedagogical approaches including learning outcomes and Information and Communication Technology practices (ICT practices) will be available for professional development of the partner country institutions' teaching staff. Training of trainers will be done through the training workshops at European institutions.

A modern, tailored, module-based curriculum for higher education teacher training based on contemporary education science and aimed at professional development of the academic staff will be developed and piloted at each partner country institution. A comprehensive set of professional

guidelines for teacher training providers and leaders will be developed, incorporating learning and teaching tools, methodologies and pedagogical approaches including learning outcomes, ICT-based practices and blended courses and introduced at partner country institutions.

Specific project objectives are:

1. To identify weaknesses, needs and emerging issues in partner country institutions teaching practices and match them with the best EU practices.

2. To internationalize and harmonize teaching practices in EU, Russian and Chinese Universities through the series of workshops and seminars introducing major principles of the European Higher Education Area (EHEA) and to improve qualification of the partner country institutions teaching staff in pedagogy allowing educators to build on innovative strategies and up-dated contents.

3. To establish a network of Centres for Teaching and Learning in partner country institutions and to enable their staff to support each other and develop their own expertise.

4. To develop a set of professional guidelines for teacher training providers and to introduce learning and teaching tools, methodologies and pedagogical approaches.

5. To design and deliver modern, module-based curriculum for higher education teacher training.

6. To introduce modules on teaching methods, pedagogy and psychology in PhD and MA curricula.

7. To enhance quality, relevance and convergence with EU initiatives.

8. To introduce and disseminate project outcomes.

To meet the project objectives a differentiated working methodology is developed. It includes a sample of work packages among which the following five work packages are the main ones.

The first work package is aimed at the collection and analysis of the available information about the existing teaching practices in Russian and Chinese higher education institutions. All partner country institutions assist the Analytical Report Work Group collecting the necessary data within their institutions via interviews, questionnaires, and secondary data research. The in-depth analysis of the state of the art of the teaching practices in partner country institutions will help outline weaknesses, needs and emerging issues and match with the best EU teaching practices. The report will outline the missing skills and competences of the teachers and suggest training programmes based on training needs analysis and learning outcomes. It will be assessed by the Internal and External Quality Control Groups and feedback provided.



In the second work package partner country institutions academic staff is prepared for major project developments. 35 top managers (Rectors, Vice-rectors and Deans) and 35 teaching staff will be trained on tuning educational structures in EHEA and Bologna principles as well as innovative pedagogy, delivery methods, transparent assessment techniques, quality assurance procedures and student-centred education.

On this basis the third work package is aimed at establishing fully equipped Centres for Teaching and Learning at each partner country institution with the purpose of academic development, which will help create learning environments that enhance educational quality by offering teacher development programmes, which will systematically help teachers enhance their pedagogic abilities and promote the use of educational technologies. Regarding the role of Teaching and Learning Centres, the following points can be emphasized:

#### T&L Centres

- should be centrally located units, given their university-wide, cross-departmental role, and to enable their staff to support each other and develop their own expertise, scholarship and research as specialists in educational development;

- should have proper resourcing and strong backing from senior management and heads of academic and service departments;

- can collaborate with Quality Assurance units (e.g. on development of academic/pedagogical policies), but need to remain separate units in order to protect their work as "developers" - not "inspectors" - and so maintain lecturers' confidence in working with them.

Three functions, namely, improving teaching and learning methods across the institution, professional development of academic staff and encouraging innovation and change in teaching and learning are central to their role.

T&L Centres will have a significant direct responsibility in the initial professional development of staff, followed by professional development of staff in relation to learning and teaching. The most significant shared responsibilities are raising the overall quality of teaching and learning and driving forward the learning and teaching strategy.

The importance of professionalism in teaching in higher education is gaining acknowledgement internationally. For example, the European Science Foundation (2012) [3] sees it as central to the integration and regionalization of European higher education and to supporting student mobility within the Bologna process. Higher education demands that student learning experiences are of equally high quality across Europe. The Bologna process, which

now recognizes the need for improved classroom teaching, aims to increase student mobility. Mobility will only bring:

- desired outcomes if students can expect attractive and competitive education at home and abroad. European efforts at quality assurance call for qualified and competent teaching staff so that the quality of education is enhanced and comparable across the region. To help all students to learn in and for this;

- changing environment, academics as university teachers need a better understanding of teaching and learning issues as well as to advance their pedagogic competences. Many current methods, such as widespread lecturing to students, relegate students to passivity, tend to focus narrowly on subject knowledge, and, thus, are inadequate. Instead, effective teaching needs to put student learning at the centre of the teaching process.

Centers are designed to provide professional recognition within higher education teaching and learning support through a comprehensive set of professional standards and guidelines for higher education providers and leaders.

The Centres will also provide training to postgraduates who have teaching duties and a shared strategic responsibility for implementation of the learning, teaching and assessment strategy, encouragement of innovation and enhancing teaching quality.

Thus the purpose of the Centres is to support colleagues involved in higher education teaching and support of learning to engage with current challenges, enhance their educational practice and scholarship and to reflect on their choice of identity as an educator – one that fits with their own professional values and articulation of their professional practice.

Implementation of the forth work package will help introduce advanced pedagogical approaches and innovative methodologies at the PCIs through the development of comprehensive set of professional guidelines and teaching tools for teacher training providers and leaders.

The same objective may be achieved in a variety of ways during the process of teaching-learning. We do not follow different paths out of some gratuitous need for variety, much rather we insist on a range of teaching-learning methods because of scientific exigency and expeditiousness. It has been proven from an epistemological and psychological perspective that the various learning strategies lead to different learning results, as it has also been demonstrated that the different learning contents can be processed through different learning paths and with varying efficiency. As long as the successful

achievement of educational objectives is at stake, disciplinary methodology and didactics cannot ignore which teaching-learning paths and methods lead to the predefined objectives. Despite still being in its infancy, teaching-learning strategy is one of the most fundamental methodological categories, which has been defined with the appearance of specializations in the field of didactics and the emergence of didactic and disciplinary research within the pedagogical scientific framework.

What do we mean by teaching-learning strategy? The optimal paths and methods are considered when exploring the question of strategies, which should help achieving the specific objectives: how knowledge can be obtained, how concepts can be shaped, how a knowledge system can be constructed, how the applicable knowledge can be accumulated, how skills, proficiencies and abilities can be developed.

The strategy is such a complex system of methods, tools, organizational styles and forms aimed at achieving goals which is based on a coherent theoretical basis and which has a particular syntax (the definition and given order of executable steps) and is implemented in a particular learning environment [2]. It is clear from the definition that while teaching content answers the questions “What shall we teach?”, strategy reveals “How we should teach?”, yet it is not to be confused with the concept of method. For strategy does not refer to the organization and realization of a short educational moment, rather it is a long-term paradigmatic direction. The paradigmatic nature means that strategies are always constructed according to the philosophical, logical or psychological theories of teaching and learning. A strategy is a long-term definition of a general direction that encompasses design, supervision, management as well as the system of the applied processes and their appropriate instructions. Therefore, we can state that strategy is a category in a general methodological sense. When examining the nature of the strategies in the teaching-learning, we have to uncover the effective ways and means of the functioning and operating of the educational process which lead to the successful realization of the didactic activity. We have to construct such teaching-learning models that are supported by well-defined learning theoretical paradigms and facilitate the processing of educational content in the interest of the predefined objectives. Thus, strategies are well-defined means of activity orientating the process of learning which, due to their internal logic, allow for the selection and construction of methods, tools, processes and organizational forms while represent a fundamental pedagogical approach.

Didactical Manual Development Work Group and Guide Development Work Group will be set up with the aim of developing such educational products as Didactical Manual and Practical Guide.

Didactical Manual will introduce the teaching staff to core systemic principles of the pedagogical framework and will give an overview of the most important types of didactic teaching strategies and their genesis as well as present possible subject-specific applications of these strategies. It will help teachers select from a range of contemporary teaching strategies in both online and face-to-face contexts, including empirical strategy, problem-solving strategy or modelling strategy, depending on the teaching objectives. The success of teaching-learning is defined by the mutual interaction of a number of factors, one of the most important being the didactic strategy employed by the teacher.

Another important educational product is a Guide, which will present a summary of developments in higher education curriculum design in recent decades and, drawing on recent practical experience, will suggest a user-friendly methodology for writing modules, courses and programmes in terms of learning outcomes. One of the key components of the higher education modernization within the EHEA is the restructuring of the description of degree programmes in terms of learning outcomes. International trends in education show a shift from the traditional “teachercentred” approach to a “student-centred” approach. This alternative model focuses on what the students are expected to be able to do at the end of the module or programme. Hence, this approach is commonly referred to as an outcome-based approach. Statements called intended learning outcomes, commonly shortened to learning outcomes, are used to express what it is expected that students should be able to do at the end of the learning period.

The task of writing learning outcomes has been made considerably easier for us due to the work of Benjamin Bloom, who carried out research in the development of classification of levels of thinking during the learning process. He believed that learning was a process and that our job as teachers was to design lessons and tasks to help students to meet the objectives that have been set. Bloom’s most famous contribution to education was that he drew up levels of these thinking behaviours from the simple recall of facts at the lowest level up to the process of evaluation at the highest level. Bloom’s taxonomy was not simply a classification scheme – it was an effort by him to arrange the various thinking processes in a hierarchy. In this hierarchy, each level depends on the student’s ability to perform at the level or levels that are below it. When

talking about teaching, Bloom always advocated that when teaching and assessing students we should bear in mind that learning is a process and that the teacher should try to get the thought processes of the students to move up into the higher order stages of synthesis and evaluation. This “thinking” area is commonly called the cognitive (“knowing”) domain since it involves thought.

This process has only recently begun in many countries within the EHEA and so it is important that clear guidance is given regarding this restructuring. The Guide will emphasize that in order to comply with the Bologna Process, Degree Programme Profiles must include both programme competences and programme learning outcomes and instruct teachers how to formulate degree programme profiles, suggesting also curricula and syllabi templates.

The challenge for teachers is to ensure that there is alignment between teaching methods, assessment techniques, assessment criteria and learning outcomes.

This connection between teaching, assessment and learning outcomes helps make the overall learning experience more transparent and meaningful for students.

Biggs (2003) [6] refers to this type of process as constructive alignment.

This means that the curriculum is designed so that the teaching activities, learning activities and assessment tasks are co-ordinated with the learning outcomes. (The *constructive* part refers to the type of learning and what the student does. The *alignment* part refers to what the teacher does). Biggs points out that in a good teaching system, the method of teaching, learning activities and method of assessment are all coordinated to support student learning.

*When there is alignment between what we want, how we teach and how we assess, teaching is likely to be much more effective than when it is not (aligned)...*

It is clear from the above, that there are three basic areas involved in the constructive alignment of any module:

1. Clearly defining the learning outcomes.
2. Selecting teaching and learning methods that are likely to ensure that the learning outcomes are achieved.
3. Assessing the student learning outcomes and checking to see how well they match with what was intended.

The concept of constructive alignment will be discussed in the Guide and exemplar material provided to assist HE teachers to implement constructive alignment in their programmes.

The fifth work package will at least align the educational theory with practice. Curricula and Module Development Teams, consisting of five teachers, will be formed at each partner country institution with the purpose of developing modern, tailored, professional development programme curricula and module syllabi for higher education teacher training at their respective institutions in accordance with the Didactical Manual theories and practical recommendations/templates suggested by the Guide.

The conference, entitled: “Exploring Cross-border Collaborations in Higher Education Institutions: Teaching and Learning”, will be held on the 16<sup>th</sup> – 17<sup>th</sup> October 2018 at the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems in Kazan. It is an important step towards the ENTEP projects goal and is essential for the exchange of knowledge, experience and research in higher education practice on which the project ENTEP is based.

#### *Literature:*

1. Carey S., Spelke E. (1994): Domain Specific Knowledge and Conceptual Change. Cambridge: CUP: <http://www.jstor.org/pss/188065>
2. Falus I. (ed.) (1998): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest Falus, Iván. (ed.) 2003. Didaktika.
3. European Science Foundation (2012) ‘The Professionalisation of Academics as Teachers in HE. Standing Committee for Social Sciences: Science Position Paper’. Strasbourg: France.
4. Gunn V., Fisk A. (2014) Considering

- Teaching Excellence in Higher Education 2007–2013. York: Higher Education Academy. Available at <https://www.heacademy.ac.uk/resource/considering-teaching-excellence-highereducation-2007-2013>
5. Kennedy D. Writing and Using Learning Outcomes. University College Cork, Quality Promotion Unit, UCC, 2007.
6. Biggs J. (2003b), Aligning teaching and assessing to course objectives. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations. University of Aveiro, 13 – 17 April 2003.

*Сведения об авторах:*

**Гуселетова Елена Леонидовна** (г. Екатеринбург, Россия), магистр государственного управления, советник проректора по международной деятельности Уральского государственного экономического университета, e-mail: guselen@list.ru

**Вишневецка Світлана** (г. Дрезден, Германия), научный сотрудник, аспирант, ТУ Дрезден, Институт Славистики, e-mail: svitlana.vyshnevsk@tu-dresden.de

**Куссе Хольгер** (г. Дрезден, Германия), профессор, профессор Славистики, ТУ Дрезден, Институт Славистики, e-mail: holger.kusse@tu-dresden.de

**Гуселетов Борис Павлович** (г. Екатеринбург, Россия), доктор политических наук, ведущий научный сотрудник института Европы РАН, советник проректора по международной деятельности Уральского государственного экономического университета, e-mail: bguseletov@mail.ru

*Data about the authors:*

**E. Guseletova** (Yekaterinburg, Russia), Master of Public Administration, Advisor to the Vice-Rector for International Affairs, the Urals State University of Economics, e-mail: guselen@list.ru

**S. Vyshnevsk** (Dresden, Germany), wissenschaftliche Mitarbeiterin, Doktorandin, TU Dresden, Institut for Slavonic Studies, e-mail: vyshnevsk@tu-dresden.de

**H. Kusse** (Dresden, Germany), Professor, Professor für Slavistik, TU Dresden, Institut for Slavonic Studies, e-mail: holger.kusse@tu-dresden.de

**B. Guseletov** (Yekaterinburg, Russia), Doctor of Political Sciences, Senior Research Fellow of the Institute of Europe, Russia Academy of Science, Advisor to the Vice-Rector for International Affairs, the Urals State University of Economics, e-mail: bguseletov@mail.ru



УДК 377:378

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ

Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова, Ю.О. Тигина<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** В статье актуализируется значимость проблемы совершенствования практики проведения профессиональной ориентации современными вузами в процессе социально-профессионального самоопределения личности, которая рассматривается как условие осознанного профессионального выбора будущей профессии в соответствии с профессионально-личностными интересами и способностями. Выделены и охарактеризованы плюсы и минусы в организации профориентационной деятельности в условиях научно-образовательного кластера как инновационного подхода к привлечению субъектов кластера – семьи, обучаемого, образовательной организации и работодателей к профориентационной работе в современном контексте социокультурных трансформаций в обществе. Выделена роль дополнительного профессионального образования и программ повышения квалификации в оказании помощи выпускникам профессиональной школы для осуществления интеграции в профессиональную среду; подчеркнута важность работы с молодыми специалистами в период этапа адаптации и стабилизации профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профориентационная работа, кластерный подход, субъекты кластера.

## IMPROVING THE PRACTICE OF CAREER GUIDANCE OF STUDENTS IN THE SCIENTIFIC-EDUCATIONAL CLUSTER

T. Tregubova, L. Shibankova, Yu. Tigina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The article reveals the importance of a problem of improvement the practice of carrying out vocational/professional guidance by modern higher education institutions in the course of social and professional self-determination of the personality who is considered as a condition of a conscious choice of future profession according to professional and personal interests and abilities. Pluses and minuses in the organization of professional orientation' activity in the conditions of a scientific and educational cluster as an innovative approach to involvement of subjects of a cluster – a family, the trainee, the educational organization and employers to professional orientation work in a modern context of sociocultural transformations in society are allocated and characterized. The role of additional professional education and programs of professional development as a support to graduates of professional school for implementation of integration on professional socium is allocated; the importance of work with young specialists in the period of a stage of adaptation and stabilization of professional activity is emphasized.

**Keywords:** professional/vocational guidance, professional self-determination, professional orientation work, cluster approach, subjects of a cluster.

Исторически концепция профориентации на каждом своем этапе развития выполняла конкретную роль и зависела от разных факторов. В частности, в начале XX века невероятный рост промышленности, интенсификация внутренней миграции из села в город, повышение числа свободных работников, растущая потребность профессионального отбора кадров способствовали возникновению первых профориентационных лабораторий во Франции (г. Страсбург, 1903 г.) и Соединенных Штатов Америки (г. Бостон, 1908 г.) [4;6].

В современном динамичном мире система профориентации обучающихся постоянно совершенствуется. Несомненно, коммерциализация данной сферы способствует её развитию, но выстраивает барьеры на пути к профессиональному самоопределению населения, для преодоления которых необходимо активное использование возможностей сети Интернет и информационных ресурсов в процессе профориентационной работы со всеми группами населением.

Несомненно, выбор профессии на основе профориентационной работы является, по сути, «сложным выбором», т.к. «молодым людям необходимо, помимо определения для себя альтернатив, конструировать и критерии для их сравнения» [3, с.10], которыми зачастую являются материальное вознаграждение и содержание работы.

В современных условиях повышаются роль и значение *профориентационной деятельности вузов* по выявлению и отбору способных и подготовленных абитуриентов, которые мотивированы, готовы, и, что не менее важно, способны к освоению программ высшего образования. В свою очередь, высшие учебные заведения должны предложить потребителям образовательных услуг актуальные форматы и востребованные направления профессиональной подготовки, чтобы не просто удовлетворять спрос и профессионально-образовательные ориентации молодого поколения, но и нередко формировать их. Все это актуализирует поиск инновационных форм проведения профориентационной работы, применение новых подходов и практик, которые меняются весьма динамично под влиянием различного рода трансформаций, и не всегда в необходимых для государства, гражданского общества, да и самой личности направлениях.

Начало трудовой деятельности определяет развитие новой социальной роли, формирование профессионально важных навыков, в этот же период одной из важнейших задач является выбор карьеры. Далее - непрерывное профессиональное развитие.

Наши исследования данной проблемы убеждают, что профориентационная работа не должна и не может завершаться после выбора профессии; необходимо продолжение этой деятельности в части психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов. Выпускникам профессиональной школы необходима некая помощь для осуществления интеграции в профессиональную среду, поэтому подчеркиваем важность работы с молодыми специалистами в период этапа адаптации и стабилизации профессиональной деятельности [1;8].

И здесь ведущая роль принадлежит дополнительному профессиональному образованию и программам повышения квалификации, что подчеркивает важность соответствия отличительным характеристикам, таким как диагностичное целеполагание, ориентация учебного процесса на гарантированное достижение цели, оперативная

обратная связь и циклический характер процесса обучения.

Проектирование программ повышения квалификации предусматривает анализ нового вида деятельности слушателей курса, разработку содержания обучения, выбор методов, форм и средств обучения и самообучения; разработку дидактических единиц, планирование самостоятельной работы слушателей [10].

Практика и результаты деятельности организаций и учреждений, реализующих дополнительные профессиональные программы, определяют необходимость дальнейшего совершенствования педагогического процесса, повышения качества обучения, самостоятельности обучающихся, индивидуализации содержания обучения. Успешное решение этих проблем требует применение модульных дополнительных профессиональных программ, которые обеспечивают гибкость, динамичность и оперативность обучения, приспособляя его к индивидуальным потребностям слушателя программы курса и уровню его профессиональной подготовки, а также позволяют структурировать содержание обучения на обособленные элементы.

Бурный рост технологий и требования социального заказа общества к ускоренной, опережающей и качественной подготовке квалифицированных кадров привели к созданию научно-образовательных кластеров по образу и подобию кластеров производственных. Симбиоз системы образования конкретного города, района, региона и базового производства обеспечивал скорость и качество подготовки специалистов для нужд конкретного предприятия. Научно-образовательные кластеры стали формироваться по географическому признаку и позволяли избегать потерь квалифицированных кадров, решать задачи удержания специалистов и обеспечивать образовательное сопровождение профессионалов [2;5].

Новое время и новая эпоха информационных технологий расширили не только границы знания, но и позволили получать информацию, минуя организованные формы в виде школы или института, что привело к полиморфности знания каждого отдельного ученика, а также непредсказуемости в формировании ценностей и социальных установок. Школа утратила монополию на знание.

Переход системы российского образования от знаниевого подхода к компетентностному позволил разрешить часть проблем, связанных с множественностью и открытостью информации.

Однако, новый подход столкнулся с проблемой определения цели существования системы образования. Каждая из ступеней образования в едином образовательном пространстве России, имея свои конкретные цели, должна вносить свой вклад в достижение итоговой цели - формирование личности, обладающей необходимым и достаточным набором компетенций для решения как личных и профессиональных, так и социально-значимых общественных задач. При этом обладая достаточной самостоятельностью и автономностью институты системы образования подчинены довольно жестким требованиям, предъявляемым следующей ступенью к предыдущей. Так школа «диктует» дошкольному образовательному учреждению требования к его выпускнику, высшее учебное заведение - к выпускнику школы и так далее. В итоге части системы работают для обеспечения существования друг друга, а на выходе, зачастую мы сталкиваемся с дезадаптацией выпускников вузов и нежеланием их работать по полученной специальности [1;8].

Существующий опыт кластеризации в образовании имеет как свои очевидные плюсы, так и очевидные минусы. К плюсам можно отнести прозрачность образовательного маршрута, заданного условиями кластера, сформированного вокруг региональных предприятий и экономических реалий региона. Второе преимущество - условия, скорость и качество получения профессии, позволяющие максимально быстро встроиться в систему производственных отношений вчерашнему выпускнику. Третье преимущество заключается в возможности профессионального совершенствования и карьерного роста с определенным минимумом затрат для партнеров по образовательному кластеру. Что касается минусов, то к ним можно отнести вертикальную ориентацию системы, что приводит к тому, что цели подменяются узкими задачами подготовки обучающегося к следующей ступени образования, а географическая замкнутость к тому, что человек сталкивается с дилеммой открытости информации и ограниченности получаемого знания в рамках кластера. Субъект научно-образовательного кластера сталкивается с ограниченностью горизонтальных перспектив собственного личностного и профессионального развития в рамках предлагаемого кластерного обучения. Перспектива развития научно-образовательного кластера как ресурса развития региона и страны в целом находится в области психологии развития и обучения.

Определение цели существования научно-образовательного кластера и учет внешних факторов развития общества в целом являются ключевой задачей эффективного развития всей системы профориентационной работы. Среди задач создания кластера можно выделить интенсификацию и оптимизацию процессов создания «продукта», экономию ресурсов и повышение качества и конкурентоспособности «продукта». Если определить целью создания кластера - развитие конкурентоспособной личности, а собственно личность - своеобразным «продуктом», на который и ориентированы все усилия участников научно-образовательного кластера, то стратегия и развитие выстраиваемой системы становятся очевидными, убедительными и не вызывающими сомнения в правильности сделанного выбора.

Развитая компетентная личность в современных условиях должна обладать определенным комплексом качеств и компетентностей, которые бы позволяли ей успешно и оптимально решать личные и социальные задачи. Во-первых, современный выпускник вуза должен быть эрудирован. Умение ориентироваться в потоках информации, усваивать большие объемы нового знания, классифицировать данные - все это навыки необходимы как высокопрофессиональному специалисту, так и просто человеку, живущему в современном мире - мире информации. Ограниченность знаний становится большой проблемой современника, при этом восприятие все более возрастающего объема нового становится практически невозможным. Следовательно, именно информационная эрудиция становится ключевым качеством конкурентоспособной развитой личности [4;9].

Во-вторых, в глобальных условиях быстро развивающихся технологий и возрастающей конкуренции как между людьми, так и между людьми и технологиями современный специалист должен обладать творческим, конструктивным и гибким мышлением. Соответственно, креативность и скорость принятия нестандартных решений превращаются в обязательные факторы эффективного профессионального становления и личностного развития. В-третьих, современный специалист, подготовленный для глобального рынка труда, должен быть психически и психологически здоровым и уметь сохранять это здоровье, используя здоровьесберегающие технологии. И наконец, невозможно успешное существование в современном мире без развитой субъектности как способности управлять

собственной жизнью и определять свой дальнейший жизненный путь [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что научно-образовательная кластеризация вокруг личности, а не института или региона, и есть ключевая задача современного непрерывного образования. Такой подход к пониманию кластера позволяет преодолеть недостатки традиционного подхода и выстроить систему образования соответственно природе развития личности. Кроме того, именно такой подход позволяет как использовать все возможности территории, где создается кластер, так и преодолеть замкнутость и ограниченность этих территорий.

Для развития важнейших личностных качеств, необходимых для ее эффективного существования, привлекаются все возможные и доступные ресурсы ведущих образовательных организаций региона, страны и мира, исследования и достижения ученых-экспертов и практиков, мощности предприятий и организаций соответствующей направленности. Личность нового времени, сформированная в условиях личностно ориентированного научно-образовательного кластера, будет способна решать стоящие перед ней личные, профессиональные и социальные задачи с максимальной эффективностью, что способствует развитию гражданского общества в целом. Научно-образовательный кластер, построенный в соответствии с принципом психологической природосообразности [2], позволит решать задачу развития эффективной и конкурентоспособной

личности наиболее полно и конструктивно. Так, формирование образовательной среды дошкольного учреждения должно ориентироваться на основную потребность дошкольника, а именно познавательную потребность. Образовательная среда школы должна ориентироваться на коммуникативные потребности и потребности в личностном самоопределении ее учеников как основные психологические механизмы детерминации их деятельности и поведения. Университет как партнер научно-образовательного кластера ориентируется на профессиональное самоопределение, что позволит избежать неоправданного расхода различного рода ресурсов (материальных, человеческих, интеллектуальных) при подготовке кадров, которые не будут пользоваться полученным образованием при выборе сферы занятости. И, наконец, послевузовское образование должно ориентироваться на удовлетворении потребности человека в самоактуализации и развитии, что позволит обеспечить профессиональный рост специалистов, сохранение их трудоспособности и эффективности длительное время, а также будет выполнять профилактическую функцию, позволяя избегать неврозов и снижать выраженность экзистенциальных кризисов [7].

Подводя итог, стоит отметить, что методологическое и методическое обеспечение деятельности научно-образовательных кластеров является крайне важной задачей современной педагогической науки, но это уже тема другого разговора.

### Литература:

1. Ашмарина С.И. Исследование трендов развития современной системы высшего образования / С.И. Ашмарина, А.В. Шепелев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент. – 2014. – Т. 8. - № 4. - С. 82-88.
2. Михеев А.А. Развитие кластеров в региональных экономических системах: преимущества, проблемы, пути поддержки / А.А. Михеев // Проблемы современной экономики. - 2008. - № 3. - С. 355-358.
3. Мороз А.В. Доминирующие тенденции в сфере развития человеческого капитала в России и мире / А.В. Мороз // Развитие человеческого капитала в XXI веке: Психология. Педагогика. Управление / Материалы II межрег. научно-практической конференции. – Ижевск. - 2013. - С. 7-11.
4. Мороз А.В. Дополнительное образование для удовлетворения разноуровневых потребностей личности / А.В. Мороз // Акмеология. - 2012. - № 3(43). - С. 56-61.
5. Тигина Ю.О. Научно-образовательный кластер как образовательная среда для обучения

- профессионально-ориентированному иностранному языку [Электронный ресурс] / Ю.О. Тигина // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. – Режим доступа: [www.science-education.ru/120-15765](http://www.science-education.ru/120-15765)
6. Трегубова Т.М. Инновации в практике профориентации учащихся в контексте социокультурных трансформаций XXI века / Т.М.Трегубова // Материалы Международной научно-практической конференции «Современный опыт внедрения инноваций в науку и образование», 16 марта 2018 г. - Иркутск: «Научное партнерство «Апекс», 2018. – 80 с. - С. 60-62.
7. Трегубова Т.М. Подготовка субъектов научно-образовательного кластера к профориентационной работе / Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 6. - С. 52-55.
8. Трегубова Т.М. Диверсификация подготовки компетентных специалистов в рамках программы «ТЕМПУС» в условиях международной образовательной интеграции / Т.М. Трегубова //



Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. - 2011. - № 30. - С. 138.

9. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. - М.: ВЛАДОС, 1998.

10. Шибанкова Л.А. Профессиональная ориентация учащейся молодежи как условие становления квалифицированных специалистов / Л.А.

Шибанкова // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики / Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции (г. Казань, 31 мая 2017 года): в 2-х книгах. Книга 1; под общей редакцией д.п.н. Е.А. Корчагина; д.п.н. Р.С. Сафина. - Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. - С. 351-354.

***Сведения об авторах:***

***Трегубова Татьяна Моисеевна*** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: tmtreg@mail.ru

***Шибанкова Люция Ахметовна*** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: luz07@mail.ru

***Тигина Юлия Олеговна*** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель КГТУ-КАИ имени А.Н. Туполева, кафедра иностранных языков, e-mail: lutic\_84@mail.ru

***Data about the authors:***

***T. Tregubova*** (Kazan, Russia), doctor of pedagogical Sciences, Professor, Institute of Pedagogy, Psychology and Social problems, e-mail: tmtreg@mail.ru

***L. Shibankova*** (Kazan, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Institute of Pedagogy, Psychology and Social problems, e-mail: luz07@mail.ru

***Yu. Tigina*** (Kazan, Russia), candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer KGTU-KAI of A.N. Tupolev, Department of foreign languages, e-mail: lutic\_84@mail.ru



УДК 378

## ОБ ОБРАЗОВАНИИ В КИТАЕ

Тан Ксуеминг<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности образования в Китае в современных условиях и выявляются его значимые тенденции. Раскрыта проблема качества китайского образования и выявлена недостаточность творческой направленности обучения – кризис превращения учащихся в «машины», верно отвечающие на тестовые вопросы. Рассмотрены вопросы преодоления существующей модели негативного и пассивного обучения; трансформации гендерной направленности обучения; снижения отчуждения между преподавателями и учащимися; развития языковой среды (английский язык). Предложено использование позитивного опыта активных стратегий обучения, введения совместных форм учебной деятельности; стимуляции внеучебной деятельности. Изменения вектора обучения с «ориентации на экзамены» на вектор творческого развития обучающихся обусловит становление истинной ценности образования.

**Ключевые слова:** образование в Китае, качество образования, творческое развитие, активные стратегии, пассивное обучение.

## ON EDUCATION IN CHINA

Tan Xueming<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** Education has always been a significant issue for countries all over the world. However, many countries fail to use proper methods or measures to improve native education, and it is believed that China is one of the negative examples. Although China has appealed for quality education, aimed to promote students' overall development, it is facing the crisis of turning students into question-answering machines. It is apparent that creativity is the most needed part of education in China. In addition, to improve the existing negative and passive learning model, a new active teaching and learning strategy must be adopted in schools in China.

**Keywords:** China, creativity, estrangement, active teaching, learning strategy.

### 1. The creativity in education in China.

Education is a form of learning in which the knowledge, skills, and habits of a group of people are transferred from one generation to the next through teaching, training, or research [1]. However, this traditional definition can no longer serve for the modern society. Modern education is not only the delivery system of knowledge, skills and information but the key to sparkle one's thoughts and inspiration. And as for China, there is no doubt that the Ministry of Education follows this principle tightly and makes the students receive knowledge from text books without much creative exploration. As a result, the whole society is in great need of creativity produced by education.

### 2. The creativity in education in other countries.

Creativity is the key to a well-developed and advanced society. As is mentioned above, education plays an important role in the society, which embodies the underlying value of creativity. Take the U.S.A as an example, as a highly-developed and powerful nation, America is famous for its creativity

and vigor. From 1929 to 1941, the contribution of technology to the economy growth was 33.8%; and by the 80s, it had been over 80% [2]. The Ivy League isn't famous for nothing, and it actually is the cradle of the nation's high-tech and innovative industry such as the world-known IT companies IBM, Microsoft, Apple and so on. These were bred by the creative education in the U.S.A., which is based on and adapted to reality. On the contrary, the underdeveloped areas or countries, for example, Africa and Southeast Asia are not able to pay enough attention to education, not to mention creativity, resulting in the slow and strenuous development of the nation. In the schools of those areas, the courses about natural science and technology appear too late and they seldom mention it in the adult education system [3].

### 3. Challenges in China.

Pushed by the stream of improving science and technology throughout the world, China also tries its best to promote education, but creative education is hardly found or emphasized in China. Every Chinese must remember the shocking scene of students sitting

straight, listening to the teacher carefully and busy doing endless homework every day, and the situation gets more terrible for the graduating class. Everyone directly or indirectly involved in education, such as students, teachers and parents, clearly know that this amusing but common phenomenon in China is due to the school entrance exam and education system, making students go to school just to get admitted to a good high school or university, not for the knowledge. Things really go wrong for education in China, and it even brings about some social problems. For example, there are increasing Chinese students inclined to study abroad; from 1978 to 2012, there were altogether 2644700 students studying abroad, 90% of whom paid by themselves, and from 2007, the number of students studying abroad has grown in a blowout type [4]. Students and parents consider it as a valuable chance to improve oneself and the road to success in the future, and the book *Harvard Girl Liu Yiting*, talking about the experience of a Chinese girl who got the admission notice from four universities in the Ivy League at the same time, is such a hit and a great model regarded by countless Chinese students. Getting up at 6:30 am, every student needs to keep studying at school until 10:30 pm, and yet most students continue to study at home till midnight [5]. The excellent girl Liu Yiting is worth public appreciation, but it takes too much for a student to achieve this and such a Chinese-type study method can never help to promote the nation and society.

4. Measures shall be taken to improve the creativity in education in China.

China should really take measures to improve the creativity in education. According to the research carried out by professors, students and the media, the recent ratio of female students in university is increasing continuously. After specific analysis, some experts say this result is related to the exam-oriented education system of China, which emphasizes the knowledge reciting more than creativity and thinking, giving the female students superiority [6]. If China doesn't stop the current education system, then maybe in the future the education will run out of balance between different genders and it will surely influence the job occupation area. For the time being, the most fundamental thing is to redefine the real meaning of education, and once people realize education is not just a delivery system of knowledge, skills and information but the key to spark one's thoughts and inspiration, only then will they know how wrong they used to be to just focus on exams [7]. Furthermore, schools and parents should encourage students to develop daily skills and hobbies out of text books and

do more interesting exploration and practice, which reminds them of the joy and the real meaning of learning and makes them creative self-learners.

5. New teaching and learning strategy must be adopted in China.

The estrangement between teachers and students is another typical problem in China. As a result, the opportunities for students to participate both inside and outside the classroom are diminished. Teachers are highly respected in China; they are regarded as knowledgeable and authoritative. Out of respect for their teachers, Chinese students are not ready to argue with their teachers and air their own opinions [8].

To try to avoid turning students into question-answering machines, we should adopt an active teaching and learning strategy, that's to encourage active participation and discussion rather than just passive listening. While it is commonly thought that this requires more work on both the part of the faculty member and the student. For faculty these teaching methods mean doing things differently, not necessarily taking more time. Faculty must gain a deeper understanding of how students learn in order to tailor classroom activities towards things like guided practice with feedback.

And students don't have to spend more time either - they just have to do things differently. For the students, it means actively listening and contributing in class and doing more than just reading course material or memorizing information for exams. By absorbing and understanding the material and actively participating in class or team discussion, students are more likely to retain information and be able to apply it to real-life situations.

It is also advisable to encourage students to be involved in activities outside the classroom, especially for students who are majoring in foreign language. Without question, the classroom is a place where learners can develop their language skills. However, other possibilities are available to students through avenues such as language clubs or community organizations. Teachers can encourage and give support to their students to persist in any activities, which require them to practice various styles of speaking, and literacy uses [9].

Taking all things above into consideration, education is a key part of modern social development. Once a nation does well in education, it can easily promote many aspects for its citizens. Owing to the current exam-oriented education system, China is in great need of creativity to support its development. Let's focus on the true value of education and make our nation a more creative and innovative home.

*Literature:*

1. Словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thefreedictionary.com/education>
2. Jing, Wang. “America: 5% of the world’s population creates 40% of the world’s hi-tech products” *Science Times* July 14<sup>th</sup>, 2010.
3. Chuchun, Chang. *The Progress of International Technological Education*. Science, 2001. – P. 56-57.
4. The Report of the Trend of Studying Abroad in China [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.eol.cn/html/lx/baogao2013/page1.shtml>
5. Xinwu, Zhang, and Weihua, Liu. *A Harvard Girl*, Liu Yiting. The Writer Press, 2000.
6. Ling, Li and others. “The increasing ration of girls in university in China is relating to the examination-oriented education system” *China Education Newspaper* Oct 17<sup>th</sup>, 2013.
7. Don, Berg. Definition of Education [Электронный ресурс]. – 2012. Режим доступа: <http://www.teach-kids-attitude-1st.com>.
8. Swan, M. & Smith, B., *Learner English*, Cambridge University Press 2001.
9. McGoarty, 1996, Language attitudes, motivation, and standards. In S. L. McKay & N. Hornberger (eds) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press.

*Сведения об авторе:*

**Тан Ксюеминг** (г. Гуанчжоу, Китай), школа иностранного языка, Университет Hualian, e-mail: 445902767@qq.com

*Data about the author:*

**Tan Xueming** (Guangzhou, China), School of Foreign Language, Private Hualian University, e-mail: 445902767@qq.com



УДК 378

## О РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УНИВЕРСИТЕТА

Чэнь Чжичжун<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья написана в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Автором проведен анализ состояния образовательных характеристик университета, влияющих на его продвижение и конкурентоспособность [1]. Развитие образовательных характеристик является составной частью стратегического развития университета и требует постоянного внимания его педагогов и руководства университета. Доказано, что «превосходство» по обобщающим образовательным характеристикам не отражает реального состояния уровня образования университета. Показана необходимость разработки стратифицированных характеристик для каждого направления обучения, формирования категориальных показателей образовательной деятельности, в том числе и его морального кодекса, подчеркивающих уникальность университета и определяющих, в итоге, его положение на рынке образовательных услуг.

**Ключевые слова:** университет, образовательные характеристики, развитие, эффективные стратегии, стратификация.

## ON FORGING THE SCHOOL – RUNNING CHARACTERISTIC OF THE UNIVERSITY

Chen Zhizhong<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The development process of a thing is a creative process. “The future does not exist in the present” [1]. Things are generated in the creative process. For Chinese Universities, it has been only ten years or so since the concept of school-running characteristic was put forward and gained attention. In order to forge school-running characteristic, we need constantly review, summarize and research so as to push it forward.

**Keywords:** school-running characteristic; forging characteristic; the direction and aim; effective strategy.

Since the undergraduate teaching evaluation, University began to think highly of school-running characteristic. The undergraduate teaching assessment plan set up “characteristic projects”, and clearly defined that the conclusion of evaluation for excellent schools must show “distinctive characteristic”, a fine school must have its characteristic project. Thus, this promoted various schools to research and sum up their own school-running characteristics.

In the past decade, the university began to form characteristic consciousness, paid attention to summarize and promote their own school-running characteristics, which mainly dwells in three aspects: firstly, gradually incorporating school-running characteristic into its development strategy, when making the school development strategic plan, universities took the forming school-running characteristics as an important content.

It must be fully affirmed that undergraduate teaching assessment of China's universities is a positive stimulus for forging school-running characteristics, and especially for forming the characteristic consciousness. But, we must soberly

realize that this top-down, excessively utilitarianistic “movement” of promoting school-running characteristics, would also bring all sorts of malpractices and errors, mainly in these aspects: *focusing on summarizing the school-running characteristic; ignoring the forging the school-running characteristic.*

The evaluation index system was established on “characteristic project”, thus the school must summarize the school-running characteristics in order to “be excellent”. In fact, our universities did not attach importance to school-running characteristic for a long time; most universities did not form a distinctive characteristic. Thus the universities should only search for “characteristic” and summarize “characteristic” from achievements and advantages of their school-running histories.

Many universities focus on summarizing the school-running characteristic, mistakenly think that they have formed their own characteristic, they have stepped into the misunderstanding that “school-running characteristic comes from summarization”, which hinders their exploring and forging of school-

running characteristic.

The school-running characteristic has specific connotation, but lack of in-depth study and understanding in the process of summing up characteristic, thus causing the generalization of school-running characteristics [2], mainly manifested in: take school-running achievements as school-running characteristic: take school orientation as school-running characteristic: take school common characters as school-running characteristic.

Characteristic refers to a significant difference of one thing from others in style, form, which is determined by specific concrete environmental factors where the thing arises and develops. Things have different sizes and stratifications, the environment they depend on is different in thousands of ways, and therefore, the characteristic is also stratified. University has remarkable distinction from corporate, government, military and other institutions; it has its own characteristics, so running a university should follow the general law of the development of university. University also has all kinds of categories, for instance, according to division of discipline and profession, there are comprehensive university, polytechnic university, agriculture university, normal university, university of finance and economics, art college, etc; according to stratification, we have research university, teaching research university, teaching service-oriented university and teaching university, etc; and according to management authority, there are national university and regional university, etc. Every kind of university is different from other kind with its own characteristics, the author will call this difference "category characteristic", "category characteristic" refers to the same kind of the university, that share common persistent development way and unique school-running traits, because of its similar school-running nature.

When a university establishes the direction and aim of forging school-running characteristic, the first thing is to have its own clearly defined position in the university system, taking "category characteristic" as the prerequisite.

The school-running characteristic of the university should be selected in the competition. Why should university forge the school-running characteristic? One of reasons is: the University is facing fierce competition; it has to survive and develop in the competition. Especially newly-built regional university is also facing the crisis of survival. On January 19, 2012 national ministry of education issued the ministry of education about suggestion of higher school setting work during "The 12th 5-Year", clearly stated: explore to establish higher school exit mechanism, if school conditions are not achieved and

failing to correct overdue, or institutions of higher learning do not recruit students for many years, would be withdrawn by submitting to the examination and approval authorities in accordance with law. To win in the competition, when we develop common characters, at the same time, we must stress prominent characteristics, improve the level and quality of school-running, and form its own personality.

The school-running characteristic of the university should be selected in the competition, we must first understand the competitors, especially analyze the same category, level of University, make "same type" comparison to find their own development space.

The school-running characteristic should be developed in the history and culture of the university. The school-running characteristic should be formed in the historical process of the university development, which is inseparable from its own history, culture, or it will become water without a source. In the process of the development of the university, teachers, students, staff and other personnel will be replaced constantly, all kinds of systems would also make a change, but only the school culture will survive. Review the school history, the key is to review the school culture.

Establishment of the direction and objective of a school-running characteristic needs to invite both the teachers and students to discuss and form a consensus. And it is a long and hard process that demands wisdom, wisdom from all staff and students, and their active involvement is also vital to the fulfillment of this characteristic, otherwise, this would just become a piece of paperwork. The premise of their involvement is recognition, only if they recognize its value, will they actively involve themselves in it. Therefore, to have the teachers and students join the discussion of the school-running characteristic is a process of exploiting group wisdom, of uniting cohesion, and of forming consensus.

Once its direction and objectives are set, a University should put all its efforts to effectively push forward the establishment of its school-running Characteristic. The following three points are of vital importance.

According to their development orientation and core culture, and in order to fulfill their unique educational mission, Colleges and Universities set their core educational ideas which include their core value orientation and common wish of relevant beneficiaries, represent their highest objection and ideal pursuit drawn from school-running practice, and reflect the ultimate credendum that guide higher education into an enduring development. University

is the product of cultural integration, and an idea without cultural base will never make into a core idea. Any idea and cultural creation needs to convey the university's core idea, meanwhile, any core idea of a university should manifest its unique connotation and reflect its running characteristic. Different core ideas generate different culture forms, management principles and styles, outcomes, and thus forming different characteristics. A university can choose and adjust according to its own cultural gene a focus point, and gradually form a core educational idea that reflects cohesively its spirit, action, principle, and cultural environment.

A school motto is the standard of behavior and moral code that all teachers and students abide by, and it is also a reflection of the school's core educational idea and carrier of school-running characteristic. Only if the running characteristic is combined into its motto, can it produce a wide and profound effect, sink into the minds of the teachers and students, and emerge into their actions.

School motto should be comparatively stable, and at the same time in developing. Developing schools with short history should form its motto through a general discussion according to the demands of its running characteristic. Therefore, school motto should be unique, basing on its.

The realization of school-running characteristic largely depends on the teachers. It requires their recognition, corresponding quality and capability, as well as activity.

Cultivate school culture that embodies school-running characteristic. School culture and its running characteristic supplement and promote each other. During the process of forming the school-running characteristic, school spirit, style of study, and tradition gradually accumulate into a unique culture of its own; and this will in return promote the deepening of its characteristic. The cultivating of a school culture that embodies school-running characteristic is a long, hard, and complicated process that demands our hard work.

Ultimately, school-running characteristic has to be evaluated by the market, and by society. Under a perfected market mechanism, the success of school-running characteristic and the quality of its student cultivation can be reflected through market and society. The employment rate of its graduates, their popularity in society, as well as their payments will all become important factors to measure whether a school runs successively and to decide its reputation [4].

The establishment of school-running characteristic requires timely and regular self-

evaluation and societal evaluation to find out its progress and problem and also its continuous developing direction. During evaluation, if the characteristic proves to be right, then it needs to be carried forward persistently, and keep an open mind to absorb all kinds of critiques and suggestions, and solve the problems with appropriate and new methods to ensure a healthy development.

Carry out "aspiration setting" education. Setting aspiration is the premise of forming a fine personality. Mr. Sun Yat-sen pointed out, "setting aspiration is the most vital thing of a scholar". Sukhomlinski believes, "setting aspiration, selecting specialty, are the sources of happiness." With great aspiration, comes the motivation and activity to study and explore one's superior potential, and to perfect oneself so as to better serve the public. Through motivation, colleges and universities should, in all the educational parts and sections, help students plan their future, and guide them to learn from the successful experiences of excellent talents, to study and practice, to set up their own aspirations.

Provide a wide space for students' development. Students' individual growth depends on their own efforts, the main responsibility of a college or university it to provide them with a wide space to improve themselves. Mencius said, "the gentleman gives instruction to his pupils in five ways: the first way is to exert a transforming influence on them as a timely rain nourishes everything on earth; the second is to help to bring their moral character to perfection; the third is to have their talents developed; the fourth is to answer their questions; the fifth is to set an example for those who can not receive instruction directly from him. These are the five ways in which a gentleman teaches". Students differ from each other, and they carry different aspirations and dreams, colleges and universities should try to provide space for different students to grow. For example, students can set up their own specialty (mainly course system) according to their own interests and possible future careers; provide versatile courses that cultivate multiple abilities for students to choose; reform sections like examination, graduation design, and internship etc. colleges and universities should emancipate their minds, boldly create all kinds of space for students to grow.

The establishment of school-running characteristic is closely related to a school's survival and development, to its status among higher education, and it is a long and hard process. In all, it is an arduous task with heavy responsibilities.

*Literature:*

1. Mesle C. Robert. (2009) Process-Relationship Philosophy. Guizhou: Guizhou People's Publishing House, 5.
2. Xianjun Liu. (2005) On School-Running Characteristic in Evaluation of Undergraduate Teaching. Higher Education Research, (6), 42.
3. Xianjun Liu. (2007) Building Teaching Service Oriented University. Educational Research, (7).
4. Ligu Li. (2006) Some Understandings about the Characteristics of Running a University. University Education in China, (10).
5. Xianjun Liu, Zhizhong Chen. (2016) On the Strategy Management and the University Development. Higher Education Research, (3).
6. Hongde Lei, Zhizhong Chen. (2015) On the Relationships of Internationalization and Nationalization. Higher Education Research, (7).
7. Zhizhong Chen. (2010) Impact and Innovation: Abroad the World. Higher Education Management. Vol 4 (2).
8. Zhizhong Chen. (2016) Research On Service Learning in American Higher Education [D]. Wuhan: Huazhong University of Science and Technology.
9. Zhizhong Chen. (2012) From Teaching to Learning: A New paradigm of Undergraduate Education. Institutional Research, (4).
10. Xianjun Liu. (2003) On the Identity of Higher Education Institutions. Higher Education Research, (7).

*Сведения об авторе:*

**Чэнь Чжичжун** (г. Наньчан, Китай), кандидат педагогических наук, доцент, Школа образования, Наньчанский университет, e-mail: zhizhongchen@hust.edu.cn

*Data about the author:*

**Chen Zhizhong** (Nanchang, China), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, School of Education, Jiangxi Normal University, e-mail: zhizhongchen@hust.edu.cn





УДК 378

## АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Н. Вайс<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Подходы к преподаванию и обучению различаются ввиду высокого разнообразия социальных, культурных и образовательных традиций в рамках страны, региона, континента. Общемировые тенденции глобализации образования и образовательной миграции обуславливают задачу глубокой интеграции студентов в систему высшего образования, способствующей эффективности обучения. Изучение национальных образовательных практик и традиций, очевидно, будет способствовать выявлению возможностей вовлечения студентов иностранцев в разнообразные проекты, дискуссии и другие педагогические мероприятия. Автор обобщает особенности обучения китайских студентов с целью их наилучшей адаптации к системе высшего образования в Великобритании и предлагает способы их включения в образовательную деятельность.

**Ключевые слова:** высшее образование, образовательные традиции, китайские студенты, интеграция, адаптация.

## HOW CHINESE STUDENTS LEARN AND ENCOURAGING ENGAGEMENT: A REVIEW PAPER

N. Wise<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEП). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** There exists a breadth of literature focusing on how we learn. However, approaches to teaching and learning differ around the world because there are social and cultural differences associated with how we learn. This paper will start by reviewing literature on how Chinese students learn before addressing challenges and solutions to better integrating Chinese students into higher education in the UK-so that they become independent thinkers and are encouraged to engage more in classroom discussions and activities. This is a conceptual reflection paper to explore the topic of student engagement and different education practice so to gain some foundation knowledge as a contributor to the Erasmus+ capacity building project on: Enhancing Higher Education Teaching Practices in Russia and China.

**Keywords:** How we Learn; Active/Passive Learning; Student Engagement; UK; China.

There exists a breadth of literature focusing on how we learn [6;7;14;15;18;24]. However, approaches to teaching and learning differ around the world because there are social and cultural differences associated with how we learn [10;16;28]. Researchers are continually assessing educational approaches, practices and challenges in different countries, for example in the United States [2], Brazil [11], Nigeria [27] and China [13]. This critical issue analysis is concerned with how Chinese students learn because an increasing number of students from China enter UK universities each year at the undergraduate and postgraduate levels. Psychologists analyses how we learn, and while this can differ by country, or be influenced by cultural norms, student mobility adds to this complexity because in international classroom settings, common across a range of UK universities, students from different backgrounds sometimes struggle because the approach to teaching and learning may differ greatly from what they are used to. The UK is the top destination in Europe for Chinese students [3]. Teaching and learning in the UK is very much student driven, where students are encouraged to be independent thinkers and challenge ideas when

thinking about topics from a range of disciplinary perspectives [22]. Alternatively, teaching and learning in China is drastically different, and students do not often challenge the teacher or what is written-as their learning is based around what is taught to them [19;23;30], a more passive learning approach.

This paper will start by reviewing literature on how Chinese students learn before addressing challenges and solutions to better integrating Chinese students into higher education in the UK-so that they become independent thinkers and are encouraged to engage more in classroom discussions and activities. I am interested in this topic because I am actively involved with working to develop international partnerships and teaching abroad. I believe gaining background insight on how Chinese students learn will assist how I interact with Chinese students in the UK and abroad, so that I can better work with and teach Chinese students. I will also be contributing to an Erasmus+ Capacity Building Project working with lecturers at Chinese universities so this content will also enable me to understanding teaching delivery better once the project commences.

The teaching and learning experience in China is based on students will “respect teachers’ authority” and

“only students at the top of performance hierarchy have power to raise questions in class; face value” [30]. This is conceptually based on Confucian thought framed on obedience, justice and moral character that comprise the Chinese psyche [19]. Likewise, speaking back to traditional approaches “Chinese school students will be mostly learning through listening, note-taking and reading the textbook. Activities such as problem solving, critical analysis, collecting evidence and experimentation are rare, and there is little emphasis on study skills in many schools” [20]. These points are reinforced by Sit [23] who mention in the traditional Chinese education system “teachers are expected to structure knowledge step by step so that students are able to build knowledge in a systematic and consolidated manner.” This traditional approach is being challenged today to go beyond a teacher focused classroom to a student focused classroom [13], which is related to more applied (active learning) education practices in the UK.

There are two main areas of discussion from the literature addressing how Chinese students learn. Academic practice is discussed around techniques and adapting to applied education in the UK. The other is cultural learning patterns (discussed below). More applied approaches are based on independent learning techniques and problem solving. A blog dedicated to Chinese students studying in the UK allows students to reflect on the different academic practice. One key development was classes did not use textbooks, nor was the lecture based around a sole text [21]. Critical thinking activities, and associated independent learning, are what applied education is based on, and this is achieved by students interacting and working together on tasks to build critical thinking, analytical and attitudinal skills [19]. There is not a one-size-fits all approach across all disciplines, whereas in China ‘the teacher teaches and the learner learns’ approach in the classroom is not standardised in UK, or other western education practices. Neuby described that such eclectic approaches (which often differed week-on-week) meant that Chinese not only struggled with comprehending classroom activities meant to enhance the learning process, and also did not understand the lecturer’s expectations. While language was not always an issue, the Chinese student did express frustration around the learning approach in Neuby’s (2012) study. Foster and Stapleton (2012) conducted focus groups with Chinese students to understand how they perceived western teaching styles. Chinese students felt lost and confused by the different opinions expressed by students, and were at times concerned because other students in the class are not the subject experts, preferring to take notes from the teacher who they see as the subject expert. What was also expressed was Chinese students were conscious that they might say

something wrong and oftentimes did not understand the local context of what was being discussed [9]. I believe lecturers can get caught up in student expectations and frustrations can go both ways. UK education practice is deemed ‘normal’ to those who have studied and taught in such systems, and as classrooms are becoming more culturally and socially heterogeneous, there is a need for educators to understand underlying social and cultural differences [28].

Whilst the educational approach is important, there are also cultural considerations. Such cultural learning patterns are further explained in an Education Bureau and University of Hong Kong (n.d.) [8] report outlining four paradoxes on Chinese learners: 1. surface-deep; memorisation-understanding; competition-collaboration; and didactic-constructivist. Of these four paradoxes, the one that relates to this paper is memorisation-understanding. Memorisation is further explored in other papers and when Chinese students study abroad, they are not only challenged by the different approach in to education in the UK, there are also social and cultural factors that impact on Chinese students in and out of the classroom. Memorisation in learning when being tested means responding specifically to what was learnt in the classroom (often read point-for-point from a book) without challenging ideas or perspective, which is recursive when it comes to deeper learning [5;17]. Marton [17] assessed Chinese students learning transition from passive approaches to more active approaches and found that Chinese students began to see differences in content that was repeated and content that was varied. This varied approach was part of the emphasis to get students to not just remember what was presented, but to understand and challenge ideas, and such approaches can better prepare Chinese students to achieve in the UK.

Speaking back to the point on social and cultural differences mentioned above [29], describes that Chinese students go through psychological and sociocultural adjustments and it can take time for them to adapt to very different experiences in their new setting. Not only is the education system different, but the overall cultural setting is different and this explains why so many Chinese students tend to form strong bonds and associate with each other opposed to integrating with students from the home country or students from other backgrounds [29]. This is further emphasised by Spencer-Oatey and Xiong [25] who found “social interaction with non-Chinese was consistently identified as problematic and this, as well as difficulties in adjusting to daily life, were very highly correlated with psychological stress” because they are not used to the amount of interaction [1].

To reflect on the points presented and outlined above, it seems that most of the research relates to social and cultural differences and how Chinese students are used to interacting with lecturer and other students. Much is related to respect for the lecturer because they have the highest educational level in the room, and due to this, what the lecturer states is taken as fact. This can cause challenges in discussions because students will retain information presented by the lecturer and often decide not to question or challenge the approach. This can also transfer across in assessments as well where students will take what is written in published academic books and journals as fact opposed to challenging perspectives and ideas. They will see differences across papers, but that critical analysis that is demanded in UK higher education is not always common practice in China where assessment is based on what has been attained in the lecture and lecture content is a one-way dialogue from lecturer to student opposed to co-creation between lecturer and student to build on ideas and perspectives holistically. More workshops are needed to expose international students to UK approaches. Likewise, social and cultural inductions (for all international students) need to focus on assimilation both inside and outside the classroom to avoid abrupt pedagogical changes when entering the semester. However, as referred to above, online forums (such as blogs) do exist so that students can interact with current Chinese students in the UK about what to expect. Broadly considering international students, because international students tend to stick together, it is a good ideal to put students in different groups in the classroom for the purpose of interaction so international students learn from home students and home students can learn from international students. This can help increase the co-production and knowledge and interpretation and promote subsequent socialisation. Gu and Maley [12] found that students adapt, but their results seemed inconclusive because they mention over time students get used to a different system - but there were no recommendation suggesting how to combat issues and struggles earlier. Turner's [26] study contradicts this point, who found after one year of study underlying approaches to learning did not change, because Chinese students were often isolated in the classroom.

More primary research is needed, as my observations in the classroom are in line with Turner's

[26] findings, to address and combat passive learning.

Referring back to the four paradoxes, in this reflection didactic-constructivist can help explain some of these recommendations further. Chan [4] refers to changing educational contexts and how there is a shift in China to integrate more innovative pedagogies that are based on knowledge building opposed to memorisation, but because of the traditional learning practices in China this is still evolving [5;13] and represents the focus of an Erasmus+ Capacity Building project that LJMU will be involved in with new Chinese, Russian and European partners (including the UK Higher Education Academy). As Chan [4] and Chan and Rao [5] propose, there is a need to emphasise more constructivist teaching and learning approaches to get Chinese students more actively involved in knowledge construction and away from passive learning that is based on solely on memorisation. This is especially important for Chinese students who study in UK HE institutions who need are required to (oftentimes abruptly) transform from solely learners to students who will be required to become makers of meaning and independent critical thinkers-if they are going to excel at more demanding UK assessments.

In reflection, this work is currently being taken forward in my own teaching and through my involvement in an Erasmus+ Capacity Building project: Enhancing Higher Education Teaching Practices in Russia and China (ENTEP). In the last several years I have noticed international students tend to work together when conducting group work or on group assessments. I also notice that during class discussions Chinese students especially do not always speak up or challenge ideas that I present, or content in class readings. I believe it is important for international students to better integrate with home students and other international students so that they can share different perspectives in an attempt to challenge ideas and co-create knowledge. Although Chinese learning styles differ, they are still assessed and evaluated on the same criteria as British students who are used to UK learning and teaching. My experiences and findings from this paper will also be used in my discussion with lecturers in China as I work on the Erasmus+ project where I will engage in instruction and delivery approaches in China (and Russia) aimed at modernising teaching approaches and delivery techniques.

#### *Literature:*

1. Burnett, C. and Gardner, J. (2006). The one less traveled by...: The experience of Chinese students in a UK University. In: Byram, M. and Feng, A (eds.) *Living and Studying Abroad: Research and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 64-90.

2. Cai, J., Nie, B. and Moyer, J.C. (2010). The teaching of equation solving: approaches in Standards-based and traditional curricula in the United States. *Pedagogies: An International Journal*, 5(3), 170-186.

3. Cassidy, S. (2015). UK receives more Chinese foreign students than from the whole of the EU, statistics show. Available at: The Independent 15 January. Accessed at: <http://www.independent.co.uk/news/education/uk-receives-more-chinese-foreign-students-than-from-the-whole-of-the-eu-statistics-show-9981393.html>
4. Chan, C. (2008). Pedagogical Transformation and Knowledge-Building for the Chinese Learner. *Evaluation & Research in Education*, 21(3), 235-251.
5. Chan, C. and Rao, N. (Eds.) (2010) *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*, Berlin: Springer.
6. Chubb, C., Doshier, B.A., Lu, Z-L. and Shiffrin, R.M. (eds.) (2013). *Human Information Processing: Vision, Memory, and Attention*, Washington, DC: American Psychological Association Press.
7. Dinsmore, D.L. (2017). Examining the ontological and epistemic assumptions of research on metacognition, self-regulation and self-regulated learning. *Educational Psychology*, from: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2017.1333575>
8. Education Bureau and University of Hong Kong. (n.d.). What teachers should know about learning theories: Chinese learners. From: [http://kb.edu.hku.hk/lc\\_chinese\\_learners.html](http://kb.edu.hku.hk/lc_chinese_learners.html)
9. Foster, K.D. and Stapleton, D.M. (2012). Understanding Chinese Students' Learning Needs in Western Business Classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 301-313.
10. Frambach, J.M., Driessen, E.W., Beh, P. and van der Vleuten, C.P.M. (2014). Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student-centered education across cultures. *Studies in Higher Education*, 39(6), 1001-1021.
11. Gonçalves Gondra, J., Eduardo Vieira, C., Silva Simões, R.H. and Cury, C.E. (2014). History of education in Brazil: the construction of a knowledge field. *Paedagogica Historica*, 50(6), 822-829.
12. Gu, Q. and Maley, A. (2008). *Changing Places: A Study of Chinese Students in the UK*. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 224-245.
13. Guo, S. and Guo, Y. (eds.) (2016). *Chinese Education in the Globalized World*, Berlin: Springer.
14. Illeris, K. (2017). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*, London: Routledge.
15. Hattie, J. and Yates, G.C.R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*, London: Routledge.
16. Lee, H-J., Lee, J., Makara, K.A., Fishman, B.J. and Teasley, S.D. (2017). A cross-cultural comparison of college students' learning strategies for academic achievement between South Korea and the USA. *Studies in Higher Education*, 42(1), 169-183.
17. Marton, F., Wen Q. and Wong, K.C. (2005). 'Read a hundred times and the meaning will appear... 'Changes in Chinese University students' views of the temporal structure of learning. *Higher Education*, 49, 291-318.
18. McLroy, D., Todd, V.T. and Bunting, B.B. (2009). Individual Differences in Education: What do we know beyond ability? *The Irish Journal of Psychology*, 30, 147-161.
19. Neuby, B. (2012). Chinese Student Success in an Applied Academic Environment. *Journal of Public Affairs Education*, 18(4), 683-693.
20. OpenLearn. (2008). Chinese education: How do things work? From: <http://www.open.edu/openlearn/society/international-development/international-studies/chinese-education-how-do-things-work#>
21. Prepare for Success. (2016). What is studying in the UK like for Chinese students? from: <https://www.prepareforsuccess.org.uk/blog/what-is-studying-in-the-uk-like-for-chinese-students>
22. Quasthoff, U. and Wild, E. (2014). Learning in context from an interdisciplinary perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 69-76.
23. Sit, H.H.W. (2013). Characteristics of Chinese students' learning styles. *International Proceedings of Economics, Development and Research*, 62, 36-39.
24. Smith, S.N. and Miller, R.J. (2010). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53.
25. Spencer-Oatey, H. and Xiong, Z. (2006). Chinese Students' Psychological and Sociocultural Adjustments to Britain: An Empirical Study. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 37-53.
26. Turner, Y. (2006). Chinese Students in a UK Business School: Hearing the Student Voice in Reflective Teaching and Learning Practice. *Higher Education Quarterly*, 60(1), 27-51.
27. Ukiwo, U. (2007). Education, horizontal inequalities and ethnic relations in Nigeria. *International Journal of Educational Development*, 27(3), 266-281.
28. Yong, Z. and Rong, Y. (2016). Cultural Differences between China and the West in Learning Styles. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 4(2), 132-137.
29. Zhang, D. (2015). *The situation of Chinese students in Germany: an intercultural perspective and study*, Berlin: Verlag.
30. Zhu, C. and Gao, Y. (2010). Communication with Chinese international students: Understanding Chinese international students' learning difficulties and communication barriers. *British Educational Research Association Annual Conference 2012, 4-6 September, University of Manchester*.

***Сведения об авторе:***

**Вайс Николас** (г. Ливерпуль, Великобритания), кандидат технических наук, старший преподаватель по управлению событиями и туризмом и координатор международной мобильности, Ливерпульский университет имени Джона Мурса, e-mail: [N.A.Wise@ljmu.ac.uk](mailto:N.A.Wise@ljmu.ac.uk)

***Data about the author:***

**N. Wise** (Liverpool, UK), Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer in Events and Tourism Management and International Mobility Coordinator, Liverpool John Moores University, e-mail: [N.A.Wise@ljmu.ac.uk](mailto:N.A.Wise@ljmu.ac.uk)

УДК 378

## ПРЕДМЕТНОЕ И НАДПРЕДМЕТНОЕ ЗНАНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.М. Кулешов, Е.Б. Поканинова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена недостаточной изученностью вопросов взаимодействия предметного и надпредметного знания, которые формируют массив направлений развития системы высшего образования и создают в настоящее время целую гамму проблем методико-теоретического характера. Цель статьи заключается в фиксации на новом научном уровне представлений о метаязыке, который позволяет решать ряд практических задач и использовать предложенный набор измерителей образовательных процессов. Авторами сформулированы характеристики современного метаязыка, включающие представления о генетической массе, социальной массе, эдукологической массе, товарно-услуговой массе, культурно-генетической массе, аксиологической массе и денежной массе. Раскрыта сущность такого факта влияния межпредметности на всю концептуальную базу получаемого знания. Классифицированы группы задач, которые может решать индивид после освоения определённого предмета. Исходя из разработанной классификации, предложена формализация по представлению компетенций для конкретного индивидуума. Разработана методика оценки, и представлены результаты оценочной деятельности для трёх самостоятельных обобщённых компетенций. Предложен набор единиц измерения надпредметного знания, в частности обращено внимание на следующие единицы измерений: ген, комэт, эдуколь, килограмм, час и их производные, мем, ютиль, акмен, рубль или аналогичные эквивалентные обменные знаки. Показано, что переориентация с традиционных (предметных) концепций на новые концепции (надпредметные) обучения приводит к качественно новой системе образования. При этом предложены в качестве новых единиц характеризующих процесс освоения компетенций единицу измерения «эдуколь». Статья предназначена для специалистов, занимающихся проблемами обучения предметному знанию, которое включает создание у индивидуальности собственного метаязыка, что позволяет ему решать ряд практических задач с помощью введённых показателей, характеристик и единиц измерений.

**Ключевые слова:** предметное знание, надпредметное знание, межпредметность, метаязык, компетенции, эдуколь, генетическая масса, социальная масса, эдукологическая масса, товарно-услуговая масса, культурно-генетическая масса, аксиологическая масса, денежная масса.

## SUBJECT AND PRETENTIAL KNOWLEDGE IN PRACTICE OF TEACHING AND TRAINING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

S. Kuleshov, E. Pokaninova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** In the paper, questions of interaction of subject and supra-subject knowledge are considered, forming an array of directions for the development of the higher education system. It is established that the teaching of subject knowledge includes the creation of an individual metalanguage in the individuality, which allows solving a number of practical problems with the help of certain indicators, characteristics and units of measurements. Classification groups of problems that an individual can solve after mastering a certain subject are considered. Based on the developed classification, a formalization is offered on the presentation of competencies for a particular individual. The estimation technique is developed and results of estimated activity for three separate, generalized competences are presented.

**Keywords:** subject knowledge, super-subject knowledge, interdisciplinarity, metalanguage, competences, edukol.

Анализ и обобщение теоретических и практических, традиционных и инновационных подходов к совершенствованию процессов преподавания, обучения и воспитания являются заметной тенденцией современного международного образовательного процесса.

Активизация этого процесса связана с научной разработкой теории интеграции в образовании. Проблемы интеграции не являются чем-то новым как в российском, так и в международном образовании, однако традиционное понимание интеграции как объединения «массивов учебного

содержания из различных предметов, в результате которого возникает новообразование», требует некоторого пересмотра.

Межпредметность, надпредметность, метапредметность можно рассматривать как основные явления, отражающие тенденции интеграции в образовательном процессе [1].

Взаимодействие предметного и надпредметного знания формирует массив направлений развития системы высшего образования как с парадигматических позиций, так и общей методологии. Рассмотрим данное положение на взаимодействии межпредметного и предметного знания.

Межпредметность влияет на всю концептуальную базу получаемого знания [2]. Это естественно – приходится выходить за рамки (зачастую жёсткие и исторически обоснованные, но от этого не менее консервативные) конкретной

предметности и учитывать многообразие и многофакторность. В этом случае начинают действовать не те концептуальные подходы, которые сложились для предметного знания столетиями, а принципиально иная концептуальная база. В основу данной концептуальной базы берется «принцип минимакса», т.е. свободного знания минимального количества фактов максимальной значимости. При такой концепции возникает необходимость пересмотра системы для анализа качества образования.

Обучение предметному знанию обязательно включает создание у индивидуальности собственного метаязыка. Такой метаязык позволяет решать ряд практических задач и использовать следующий набор измерителей, показателей, см. таблицу 1 [3].

Таблица 1. - Характеристики метаязыка

№ п/п	Показатель	Характеристика	Единица измерений
1.	СБ	генетическая масса	ген
2.	КЭ	социальная масса	комэт
3.	ОВ	эдукологическая масса	эдуколь
4.	ПМ	товарно-услуговая масса	килограмм, час и их производные
5.	НП	инновационная масса	мем
6.	ТС	культуро-генная масса	ютиль
7.	ДВ	аксиологическая масса	акмен
8.	ГЮ	денежная масса	рубль или аналогичные эквивалентные обменные знаки

Измерение процесса предметного знания предлагается осуществлять в эдуколях. Эдуколи (как гены для биологической материи) позволяют формировать массив конкретных гастюров (гастюр применительно к системе образования аналог клетки для живого организма). Гастюры наполняют «тело» интеллекта и создают неповторимость мыслительной деятельности индивида (социализирующейся и цивилизационизирующейся личности).

Помимо метаязыка, индивид должен овладеть умениями и навыкам коммуникации по поводу освоенного знания конкретного предмета и знания, косвенно связанного с проблематикой данного предмета. При этом необходимо учитывать, что предметное знание исходит из представлений коммуникации как чисто формального процесса, проясняющего истину, лежащую за границами этого коммуникативного акта.

Межпредметное знание требует изменить существующие установки - обучать не истинам (базовое требование предметного или номотетического знания), а правилам представления знаний (коммуникации в

расширительном понимании) [4]. Естественно, что в такой постановке изменяются подходы к выявлению уровня компетенций. В современной литературе данный процесс получил название «риторизация процесса образования». В результате реализации этого номотетического компонента должно осуществляться (в идеале) становление предметного знания в процессе дискуссии, а не путём прямой представления (репродукции), как это имеет место при традиционной концепции обучения.

Переориентация с традиционных (предметных) концепций на новые концепции (надпредметные) обучения приводит к качественно новой системе образования. В качестве новых единиц характеризующих процесс освоения компетенций целесообразно предложить понятие «эдуколь».

Эдуколь показывает то количество задач, которое может решать индивид после освоения определённого предмета. Для этого всё многообразие решений задач в зависимости от уровня компетенции (точности достигаемого результата) разделяют на классификационные группы, представленные на рисунке 1.

Исходя из предложенной классификации, можно предложить формализацию по представлению компетенций (на базе введения эдуколя как единицы измерения достижений системы образования для *i*-ой личности/персоны). Пусть в ходе овладения определённым предметом *i*-ая личность овладела решением определённой задачи (*j*-ой задачей). Обозначим умение *i*-ой личностью решать *j*-ую задачу через

формализованное представление в виде символа –  $ЭД_{ij}$

Но современная реальность предусматривает не только возможность решения задачи, а также наличия разрешения (на уровне организации, на уровне общества, на уровне государства и т.д.) на получение тех или иных результатов от решения данной задачи.

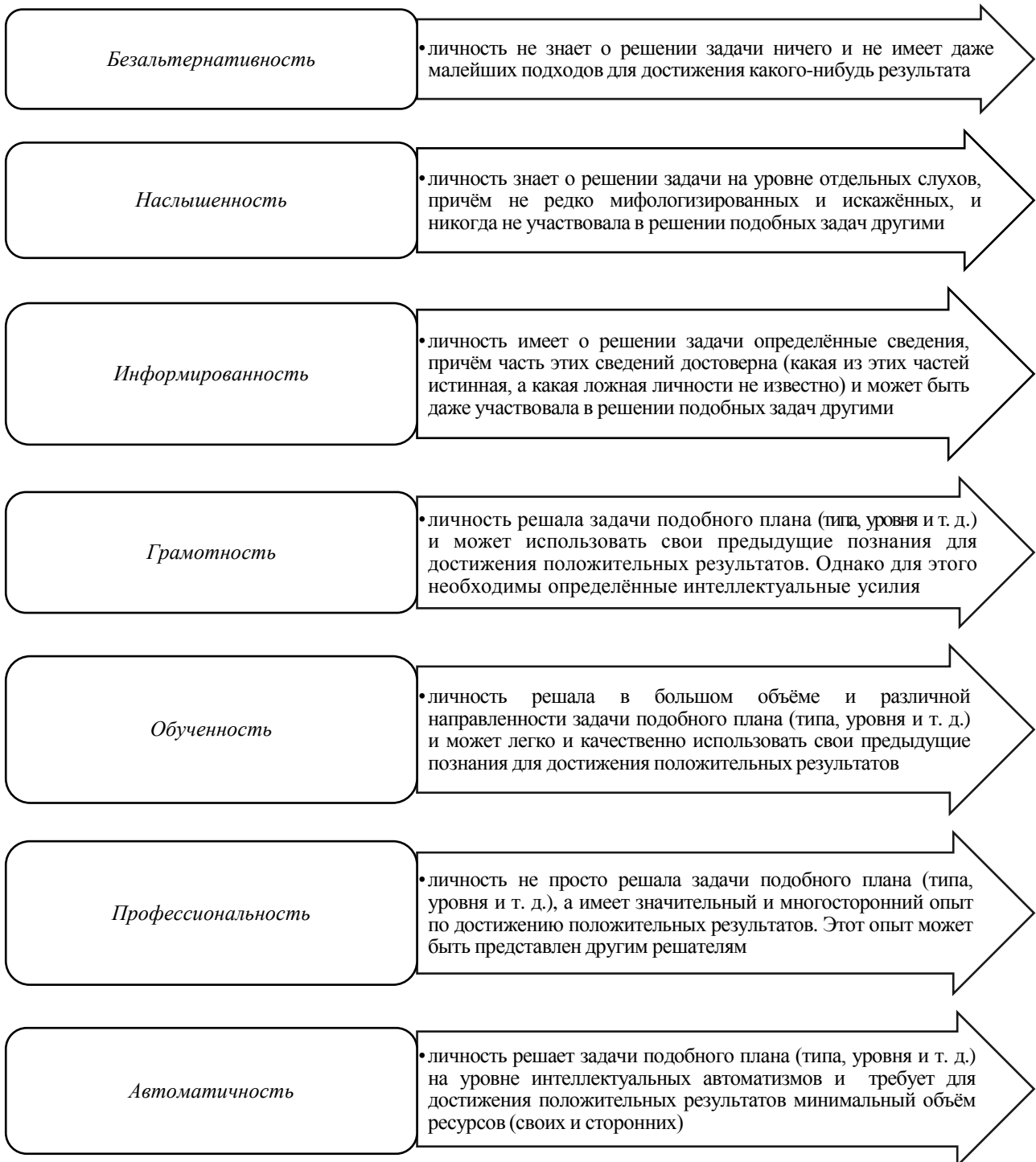


Рисунок 1. - Классификационные группы задач, которые может решать индивид после освоения определённого предмета (разработано авторами)

Обозначим разрешение на решение  $i$ -ой личностью решать  $j$ -ую задачу через формализованное представление в виде символа –  $PP_{ij}$ .

При этом необходимо учитывать потребность личности в решении данной задачи. Обозначим потребность  $i$ -ой личности решать  $j$ -ую задачу через формализованное представление в виде символа -  $PT_{ij}$ . Введённые формализации позволяют перейти к обобщённой формализации, то есть записать представление компетенции, как функции от трёх независимых факторов:

$$KP_{ij} = f_{ij}(ЭД_{ij}, PP_{ij}, PT_{ij}), \quad (1)$$

где: –  $KP_{ij}$  – компетенция решать  $i$ -ой личностью  $j$ -ую задачу.

Величину  $KP_{ij}$  целесообразно выразить либо в виде числа, либо какой-нибудь другой меры позволяющей сравнивать компетенции отдельных личностей. Для этого примем следующие допущения:

- величина  $ЭД_{ij}$  принимает значение от единицы до семи, согласно принятой классификации. Пусть некая задача решается определённой личностью на седьмом уровне. Тогда согласно принятого допущения будем иметь величину  $ЭД_{ij}$  в семь единиц (семь эдуколий);

- величину  $PP_{ij}$  принимает два значения: первое значение равно нулю – полный запрет на решение данной задачи и второе значение равно единице – полное разрешение на решение данной задачи;

- величину  $PT_{ij}$  целесообразно выражать не

непосредственно через потребность, а через полезность, которую измеряют в ютилях [5]. В этом случае величина  $PT_{ij}$  трансформируется в величину  $ЮТ_{ij}$ , которая характеризует личность с позиций полезности от решения определённой задачи.

Изложенное позволяет предложить следующую математическую модель (естественно, что возможна масса других моделей):

$$KP_{ij} = [(ЭД_{ij})^\beta(PT_{ij}) - 1], \quad (2)$$

где:  $\beta = PP_{ij}$  является степенью эдуколии, показывающей как влияет разрешение на решение данной задачи на величину компетенции.

Для нескольких задач (пусть их будет -  $n$ ) будем иметь:

$$KP_{ij} = \sum_{i=1}^n [(ЭД_{ij})^\beta(PT_{ij}) - 1] \quad (3)$$

Для нескольких компетенций будем иметь (пусть их будет -  $m$ )

$$\sum KP_{ij} = \sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^n [(ЭД_{ij})^\beta(PT_{ij}) - 1] \quad (4)$$

В свою очередь, каждая обобщённая компетенция влияет на все виды деятельности, которые осуществляет личность в процессе своего существования. В таблице 2 в качестве примера экспертной оценки (отдельного эксперта с его особенностями восприятия информации) представлены результаты для трёх самостоятельных, обобщённых компетенций. Оценка производилась по пятибалльной шкале.

Таблица 2. – Пример экспертной оценки трёх обобщённых компетенций

Название структурной составляющей деятельности	Общекультурная компетенция, владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбора путей ее достижения	Профессиональная компетенция, овладение базовыми знаниями в области фундаментальных разделов математики в объеме, необходимом для решения практических задач	Дополнительные компетенции с учетом профильной направленности – научно- исследовательская деятельность. Владение методами научных исследований, системного анализа и представлениями о творческих задачах в любой из областей профессионального интереса
Аналитическая	5	5	5
Акмеологическая	2	4	4
Аксиологическая	3	3	5
Благотворительная	4	2	2
Воспитательная	4	1	1
Гендерная	4	2	3
Диагностическая	5	5	5



Продолжение таблицы 2

Документационная	4	3	3
Имиджная	1	1	5
Инвестиционная	5	2	4
Инженерная	4	5	3
Инновационная	5	5	5
Информационная	5	4	3
Исполнительская	4	1	4
Исследовательская (поисковая)	4	1	5
Интеллектуальная	5	5	5
Коммуникативная	5	5	4
Конфликтологическая	1	2	2
Корпоративная	4	5	4
Логистическая	4	3	3
Маркетинговая	4	3	5
Медико-биологическая (создание здорового образа жизни)	5	2	1
Научная	4	5	5
Образовательная	5	5	5
Организационная	5	4	4
Политическая	4	4	5
Персонологическая	5	3	4
Правовая	5	4	3
Прогностическая	4	5	4
Производственная	5	3	3
Психологическая	5	3	4
Рискологическая	5	3	2
Ролевая	4	4	3
Социальная	5	3	4
Стратегическая	4	5	5
Творческая	5	3	4
Управленческая	5	4	3
Финансовая	5	2	1
Экологическая	5	5	5
Экономическая	5	5	5
Эдукологическая	4	2	2
Экспертная	5	3	4
Этическая	5	2	3

Методика оценки осуществлялась по трём заранее выбранным из всего массива существующих компетенций в следующей последовательности:

1) Осуществлялся смысловой анализ представленных компетенций.

2) Изучались (при необходимости) особенности каждого вида деятельности и выявлялась сущность данного вида деятельности применительно к написанию выпускной квалификационной работы студентами

независимо от направления подготовки (при уточнении оценочной деятельности вопросы синхронизировались с профильной направленностью, но в данном случае осуществлялся пробный эксперимент).

3) Индивидуально рассматривались взаимосвязи данной компетенции и данного вида деятельности, и составлялось представление для обоснованной оценки взаимосвязи.

4) По 5-ти балльной шкале оценивалась взаимосвязь компетенции и вида деятельности

(по личностному, независимому мнению эксперта):

- 1 балл - взаимосвязь отсутствует;

- 2 балл - имеется частичная взаимосвязь, слабо проявлена;

- 3 балл - взаимосвязь имеется, но не очень сильная, большей частью проявляется импульсивно;

- 4 балл - взаимосвязь имеется хорошая, однако не 100%;

- 5 балл - полная взаимосвязь, данный вид деятельности не может обойтись без данной компетенции.

5) Каждая компетенция согласовывалась в процессе анализа с каждым видом деятельности, и проставлял определенный балл. После чего результаты оценочной деятельности сводились в единую таблицу, см. таблицу 2.

Таким образом, в работе рассмотрены

вопросы взаимодействия предметного и надпредметного знания, формирующие массив направлений развития системы высшего образования. Установлено, что обучение предметному знанию включает создание у индивидуальности собственного метаязыка, который позволяет решать ряд практических задач с помощью определенных показателей, характеристик и единиц измерений. Рассмотрены классификационные группы задач, которые может решать индивид после освоения определённого предмета. Исходя из разработанной классификации, предложена формализация по представлению компетенций для конкретного индивидуума. Разработана методика оценки и представлены результаты оценочной деятельности для трёх самостоятельных, обобщённых компетенций.

#### *Литература:*

1. Женина Л.В. Межпредметность, надпредметность, метапредметность как проявление интегративных процессов в образовании / Л.В. Женина // Пермский педагогический журнал. – 2011. - № 2. - С. 10-13.

2. Пугач В.Н. Качество образования: приглашение к размышлению / В.Н. Пугач, К.А. Кирсанов, Н.К. Алимova. – М.: Издательско-торговая корпорация: «Дашкова и К'». - 2011. - 312 с.

3. Кирсанов К.А. Теория революций [Электронный ресурс] / К.А. Кирсанов. - М.: Интернет-журнал Мир науки. – 2014. - № 3. – Ч.I. – Режим

доступа: <https://mir-nauki.com/issue-3-2014.html>

4. Семченко Е.Е. Межпредметное знание: компетентностный подход и его проблемы [Электронный ресурс] / Е.Е. Семченко, Ж.Н. Ахатова / Интернет-журнал «Мир науки». – 2014. - № 4. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/40PMN414.pdf>

5. Кирсанов К.А. Методические проблемы измерения ютилей [Электронный ресурс] / К.А. Кирсанов, К.К. Кирсанов. - М.: Интернет-журнал Наукoведение. – 2011. - № 4. - Режим доступа: <https://www.naukovedenie.ru/>

#### *Сведения об авторах:*

**Кулешов Сергей Михайлович** (г. Москва, Россия), кандидат экономических наук, декан факультета управления и экономики, НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», e-mail: [kuleshov.sm@yandex.ru](mailto:kuleshov.sm@yandex.ru)

**Поканинова Елена Борисовна** (г. Москва, Россия), доктор философских наук, профессор, профессор кафедры Европейских исследований и сравнительных международных отношений, НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», e-mail: [pokaninova@yandex.ru](mailto:pokaninova@yandex.ru)

#### *Data about the authors:*

**S. Kuleshov** (Moscow, Russia), Candidate of Economic Sciences, Dean of the faculty of management and economics, «Institute of World Civilizations», e-mail: [kuleshov.sm@yandex.ru](mailto:kuleshov.sm@yandex.ru)

**E. Pokaninova** (Moscow, Russia), Doctor of Philosophical Sciences, professor, professor in the department of European studies and comparative international relations, «Institute of World Civilizations», e-mail: [pokaninova@yandex.ru](mailto:pokaninova@yandex.ru)

УДК 378.0

## ИНТЕРАКТИВНЫЙ ФОРМАТ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

О.Н. Пономарёва, О.Н. Васина<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Современная дидактика существенно обогащена введением в педагогический процесс интерактивных подходов к построению образовательного процесса. Неоднозначность применяемых терминов в «дидактическом поле» предполагает обсуждение методологических подходов к их классификации и осмыслению. В статье охарактеризована практика использования интерактивных технологий; приведены примеры авторских интерактивных кейс-заданий эколого-ориентированного содержания. Целостное системное и систематическое применение подобных дидактических средств в образовательном процессе высшей школы стимулирует мыслительную деятельность обучающихся, способствует совершенствованию культуры мышления. Возможна экстраполяция заданий в педагогический процесс среднего профессионального образования.

Обсуждаемая проблема внедрения в образовательный процесс высшей школы интерактивных методов и приёмов обучения предполагает стимулирование преподавателей к осознанному владению терминологией, общению на едином «педагогическом» языке, а также новые подходы к оценке качества преподавания в вузе.

**Ключевые слова:** высшее образование, интерактивные методы обучения, педагогическая технология, дискуссия, кейс задания.

## INTERACTIVE ARRANGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT HIGHER SCHOOL

O. Ponomariova, O. Vasina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The modern didactics is substantially enriched by the introduction into the teaching process of interactive approaches to arranging the educational process. The ambiguous nature of terms applied in “the didactic field” entails the discussion of methodological approaches to their classification and comprehension. The article characterizes the practice of applying interactive technologies, gives the examples of author’s interactive case studies in the field of environmental protection. Substantial, system and systematic application of such didactic means in the educational process of higher school encourages students’ thinking, promotes thinking culture improvement. Extrapolation of tasks into the pedagogical process of vocational education is also possible.

The analyzed problem of implementation of interactive methods and teaching techniques into the educational process of higher school contemplates encouragement of teachers to deliberate mastering of terminology, to communication in a uniform “pedagogical” language, as well as new approaches to teaching quality assessment at universities.

**Keywords:** higher education, interactive teaching methods, pedagogical technology, discussion, case study.

«Социальный заказ» высшей профессиональной школе актуализировал поиск и использование эффективных способов обучения. Востребованы методы и приёмы преподавания, поощряющие студентов на активное познание и освоение теоретического и практического опыта деятельности. ФГОС высшего образования акцентировал целеполагание на результаты обучения и компетенции, обеспечение индивидуальной образовательной траектории для обучающегося, формирование опыта способов

деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения.

Значительное количество публикаций свидетельствует об активном внедрении в высшей школе технологий, форм и методов, ориентированных на поощрение самостоятельности, мотивации обучающихся к приобретению знаний и умений [1;3;5].

В практике преподавания обычно упоминают две модели организации педагогического процесса. «Пассивная» модель характеризует взаимодействие обучающего и обучающихся, при

котором преподаватель – основное действующее лицо, управляющее ходом занятия, а обучающиеся выступают в роли «пассивных» слушателей, подчинённых директивам преподавателя. Связь преподавателя с обучающимися осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т.д. «Активная» модель – взаимодействие обучающихся и преподавателя, при котором обучающиеся уже не пассивные слушатели, а активные участники [2;4;6].

Как известно, термин «активный» был предложен К.Д. Ушинским в XIX в., а в 90-е годы XX века в российской дидактике как синоним понятия «активный» стали использовать термин «интерактивный» (приставка «интер-» акцентирует факт межличностного общения в формате «обучающийся-обучающийся»). В XXI веке интерактивность (организация и взаимодействие субъектов педагогического процесса) признаётся диагностическим показателем для определения профессионализма преподавателя [2;6;10].

В перечне разнообразных педагогических технологий интерактивного формата авторы перечисляют [1;7;8]:

– *формы организации учебной деятельности* (работа в малых группах, парах сменного состава);

– *интерактивные методы обучения*: игровые (ролевые, сюжетные, дидактические и другие типы игр) и неигровые (дискуссии, дебаты, решение и анализ разнообразных заданий и проблемных ситуаций);

– *методические приёмы*, в том числе «кей-стади»/«case study» через «мозговой штурм», «аквариум», «обратную связь», «корзину идей»; «insert», ТАСК-анализ, «понятийное колесо» и др. [6;7;9].

Так, «малая группа» – коллектив из 4 – 6 человек. Группы могут менять состав в зависимости от цели и содержания учебного задания. Сложная интеллектуальная работа предполагает участие в каждой группе «лидера», «генератора идей», «исполнителей», «ведомых». Однако «сильный» (например, «генератор идей») не должен работать за «слабого», важно дать возможность каждому участнику группы высказать собственное мнение в атмосфере уважительного отношения, готовности к сотрудничеству [7]. Работа в группе не означает, что кто-то из студентов может «отсидеться», пока другие работают. Преподаватель, предлагая

задания для обсуждения в группе, требует отчёта о проделанной работе, прежде всего, с тех учащихся, которые имеют тенденцию «прятаться». Важно соблюдать такое условие развивающего эффекта совместной работы как варьирование состава группы, при этом учитывая при создании группы индивидуальные темпы умственной работы, так как в противном случае более «медлительные» обучающиеся (их обычно не очень много), оказавшись в группе с «высокоскоростными», могут утратить интерес к такой форме работы или «выпасть» из темы.

Остановимся на специфике некоторых интерактивных методов и приёмов.

*Дискуссия* – это диалог и/или полилог, не регламентированный жёсткими рамками, цель которого – обмен мнениями, поиск научных и нравственных представлений, корректировка собственных взглядов по обсуждаемому вопросу. Применение дискуссий проблемно осуществить на лекциях, однако сложный интересный вопрос, предложенный преподавателем, может сподвигнуть аудиторию на общее обдумывание, стимулирует мышление, создавая атмосферу коллективного внимания и готовности познакомиться с точкой зрения отвечающего на спорный вопрос. Практически любая дискуссия может быть дополнена таким методическим приёмом, как «мозговой штурм» и SWOT-анализ.

Впервые широко известный приём обучения «мозговой штурм» был использован в 1945 году в конкретной военной ситуации. Через несколько лет ставший преподавателем офицер применил этот приём в обучении военнослужащих. Современная педагогическая наука признала этот вклад военной дидактики и сделала этот опыт общедидактическим. Перед обучающимися ставят конкретную задачу. Студенты высказывают свои предложения, выдвигают варианты её решения, не оценивая их и не систематизируя. Все высказанные в обсуждении идеи записывают на бумаге, пока мысли, идеи и предложения не заканчиваются. Данный приём хорошо работает, поскольку идеи одного студента активизируют, возрождают ассоциации у остальных. Анализ проведённой работы проводится позднее.

*SWOT-анализ* – приём (дополнение структуры «мозгового штурма») позволяет анализировать любой аспект, который уместен для обсуждения [факт, процесс, ситуацию, проблемы] по четырём пунктам, см. рисунок 1.

S – 1)... 2)... 3)...	W – 1)... 2)... 3)...
W – 1)... 2)... 3)...	T – 1)... 2)... 3)...

S – сильные стороны изучаемого параметра (англ. strengths – сильный).  
W – слабые стороны изучаемого параметра (англ. Weaknesses – слабый).  
W – возможности применения (англ. opportunities – возможности).  
T – угрозы (опасности) воздействия в будущем (англ. threats – угрозы).

Рисунок 1. – «SWOT-анализ»

Правила составления SWOT-анализа: разделить лист бумаги, на котором удобно работать (или доску), на четыре части и озаглавить их: сильные стороны, слабые стороны, возможности, угрозы; составить списки. Сильные и слабые стороны решения идеи (предлагаемой концепции) зачастую воспринимаются как внутренние факторы, а возможности и угрозы – как внешние. Как только эти области определены, различные группы могут работать по этим результатам, например: «Что мы можем сделать, чтобы минимизировать угрозы, которые мы выявили?». Данный приём можно применить по ходу обсуждения в групповой работе при рассмотрении темы «Научные революции: сущность, основные особенности и роль в развитии науки» или темы «Наука: благо или зло?». Название темы – в центре листа (тетради), ниже рисуем таблицу из четырёх квадрантов и заполняем их. После заполнения матрицы SWOT-анализа следует презентация в учебной группе.

*Кейс* (от англ. «case» – случай, ситуация) рассматривают как:

- задание, в котором отражено имевшее место реальное событие; нужно проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения, выбрать лучшее;
- намеренно сконструированные данные с описанием конкретной проблемы, которую необходимо разрешить в составе группы и т.п. [4-6].

Цель кейса – найти решение разнообразных ситуаций (событий), случившихся или потенциально способных возникнуть. Для анализа могут быть предложены следующие типы ситуаций (кейс-заданий):

- ситуация-иллюстрация (закономерности, механизмы, следствия);
- ситуация-проблема (описание реальной проблемной ситуации, решение которой необходимо найти, или сделать вывод о его отсутствии);
- ситуация-оценка (описание положения, выход из которого уже найден, необходимо

критически проанализировать принятое решение);

- ситуация-размышление (обращение к специальным источникам информации, литературе, справочникам) [7-9].

Приведём примеры эколого-ориентированных кейсов из нашей практики.

**КЕЙС № 1.** Существует представление о том, что рыбы-прилипалы способны существенно влиять на курс судов, к которым они присасываются. Например, Плиний Старший объяснял смерть императора Калигулы именно тем, что ко дну его корабля во время морского сражения прикрепились эти рыбы. Верно ли это представление, почему? Возможно, рыбам выгодно остановка судна?

*Примерный вариант ответа.* Прилипалы не способны вызвать остановку судна, даже если рыб будет много. Для них остановка судна не только не выгодна, но и губительна, поскольку они питаются планктоном, двигаясь в прикрепленном состоянии с открытым ртом. Кроме того, от движения зависит и дыхание рыб-прилипал.

**КЕЙС № 2** (ситуация-иллюстрация).

*Инструкция.* Определите правильность представленных ниже утверждений («да» или «нет»). Обоснуйте свой выбор.

**Кейс № 2а.** Бактерии, размножающиеся при температуре выше +100° С, могут жить возле горячих источников на дне океана.

*Примерный вариант ответа:* да. Такие бактерии обнаружены именно на значительной глубине (на дне океана), так как из-за высокого давления при такой температуре вода не кипит.

**Кейс № 2б.** Хищники и паразиты часто полезны для популяций.

*Примерный вариант ответа:* да. Конкуренция и хищничество снижают скорость роста популяций, испытывающих эти влияния, но этот эффект не обязательно вреден, если рассматривать его с точки зрения выживания популяции на протяжении длительного времени или с точки зрения её эволюции. Отрицательные

взаимодействия фактически могут ускорить естественный отбор, приводя к возникновению новых адаптаций. Хищники и паразиты могут быть полезны для популяций, не имеющих механизмов саморегуляции для предотвращения перенаселения, следствием которого могло бы быть самоуничтожение таких популяций.

КЕЙС № 3 (ситуация-проблема). Бабушка поила коз. Она носила воду в оцинкованном ведре из колодца. Вода показалась бабушке очень холодной, и она решила её подогреть. Поставила ведро на газ и занялась другими делами, а про воду-то и забыла. Когда бабушка вспомнила про воду, та уже частично выкипела. Разбавив горячую воду холодной, она напоила козочек. Через две недели бабушка была удивлена: внутри ведра на дне появилась ржавчина.

Какое объяснение вы дадите данному происшествию?

Что значит «оцинкованное» ведро?

*Примерный вариант ответа.* Коррозия (от лат. *corrosio* – разъедание) – процесс разрушения металлов в результате химического или физико-химического взаимодействия с окружающей средой. Цинкование – 1) процесс нанесения цинка или его сплавов на металлическое изделие для придания поверхности физико-химических свойств стойкости, сопротивления коррозии; 2) распространённый и экономичный процесс защиты железа и его сплавов от коррозии.

При нагревании в воде цинк начинает реагировать с водой. Антикоррозийное покрытие разрушается. Сильное нагревание испытывает цинк на дне ведра. Через некоторое время на дне ведра, где цинковое покрытие было разрушено, стало подвергаться коррозии железо. Поэтому на дне ведра и образовалась ржавчина.

КЕЙС № 4 (ситуация-оценка). На территории, окружающей взрослую плодоносящую ель, число всходов маленьких ёлочек может достигать 700 – 900 штук на десять квадратных метров. Через двадцать лет на этой площади останется 2 – 3 молодые ели. Что произойдёт с остальными? Какое значение имеет подобное явление?

*Примерный вариант ответа.* Остальные молодые ели погибнут или на стадии всходов, или позже, по мере взросления.

КЕЙС № 5 (ситуация-размышление).

*Инструкция.* Вам предложено несколько пословиц и поговорок. Какая экологическая закономерность (взаимосвязь, взаимозависимость и т.п.) отражена в изречениях? Предложите своё понимание ситуации.

*Примерный вариант ответа.* Например, пословица «Весной что рекой прольёт – капли не видать; осенью ситцем просеет, а воду хоть

ведром черпай» даёт возможность охарактеризовать влажность воздуха как абиотический фактор, проиллюстрировать его оптимальные и пессимальные значения для жизнедеятельности организмов, взаимодействие с другими абиотическими факторами (весной вода быстро испаряется с поверхности почвы благодаря сравнительно высокой температуре воздуха и прогреванию почвы, тогда как осенью этого не наблюдается). Преподаватель может предложить продолжить обсуждение: «Как следует учитывать эти особенности в сельскохозяйственном производстве?».

Рассмотренные интерактивные методы/приёмы обучения при включении в структуру семинаров и практических занятий способствуют тому, что обучающиеся совершенствуют умения и навыки, коммуникативные и интерактивные (трансперсональные), позволяющие успешно взаимодействовать и принимать коллективные решения; приобретают экспертные умения и навыки; совершенствуют умения самообразования по самостоятельному поиску необходимой информации для решения проблем; развивают опыт эмоционально-ценностного отношения.

Достоинства интерактивного формата: возможность построения образовательного процесса в исследовательски-аналитическом ключе; развитие навыков коллективного общения; проявление синергетического эффекта («погружение» в ситуацию, «умножение» знаний, «озарение», «открытие» и др.

Недостатки (сложности): требуют высочайшей предметной и методической квалификации разработчиков и опыта преподавательского состава.

Таким образом, современная дидактика как наука об обучении обогащена введением интерактивности в целостный педагогический процесс. Образовательный процесс ориентирован на скоординированную работу «преподаватель-обучающийся» и «обучающийся-обучающийся». Постепенно исключается доминирование какого-либо участника педагогического процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия обучающийся становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

Представляемый опыт из практики преподавания может быть тиражирован в образовательном процессе средней профессиональной и высшей школы по военным и гражданским специальностям. Приводимые в

статье примеры могут быть использованы в значительном диапазоне эколого-ориентированных учебных дисциплин («Экология», «Экологические основы

природопользования», «Безопасность жизнедеятельности», «Химия» и др.) на занятиях в системе высшего и среднего профессионального образования.

### Литература:

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие; сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 82 с.

3. Джурицкий А.Н. «Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы»: монография / А.Н. Джурицкий. – М.: Прометей, 2017. – 186 с.

4. Конова Е.А., Поллак Г.А. Интерактивный метод оценки знаний на основе применения технологии case study / Е.А. Конова, Г.А. Поллак // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Серия: Образование. Педагогические науки. – Выпуск № 3. – Том 5. – 2013. – С. 93-97.

5. Коритчук В.В. Пути совершенствования подготовки курсантов специального факультета по дисциплине «Экология»: сборник научных статей / В.В. Коритчук, В.А. Романов, И.А. Санникова // Молодёжь. Образование. Наука / Сборник научных статей XII Межд. НПК студентов, аспирантов, адъюнктов, молодых преподавателей и учёных; общая редакция: О.В. Варникова, О.Н. Пономарёва, И.И. Грачёв, В.А. Худяков. – 2017. – С. 183-187.

6. Пономарёва О.Н., Цельковских А.А., Васина О.Н., Грачёв И.И. Контрольно-оценочные материалы эколого-ориентированного содержания в высшем

военном образовании / О.Н. Пономарёва, А.А. Цельковских, О.Н. Васина, И.И. Грачёв // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2016. – № 3(39). – С. 220-230.

7. Пономарёва О.Н., Васина О.Н., Колесова Е.В. Экология: учеб.-метод. пособие для преподавателей / О.Н. Пономарёва, О.Н. Васина, Е.В. Колесова; под общ. ред. О.Н. Пономарёвой. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2017. – 222 с.

8. Романов В.А. Профессиональное образование в вузе: научный взгляд / В.А. Романов // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 2. – Т. 1. – С. 57-61.

9. Смирнова М.С. Кейс-технологии в образовательном процессе: от школы до магистратуры [Электронный ресурс] / М.С. Смирнова // Интерактивная наука. – 2016. – Вып. 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse-ot-shkoly-do-magistratury>

10. Шурыгин С.В. Профессиональная компетентность преподавателя военного вуза: разработка учебно-методических документов при подготовке к занятиям [Электронный ресурс] / С.В. Шурыгин, О.Н. Пономарёва, И.И. Грачёв // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27628>

### Сведения об авторах:

**Пономарева Ольга Николаевна** (г. Пенза, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал ФГКВУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала А.В. Хрулева» в г. Пензе, Пензенский артиллерийский инженерный институт, e-mail: [olga-viktoria2010@yandex.ru](mailto:olga-viktoria2010@yandex.ru)

**Васина Ольга Николаевна** (г. Пенза, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, e-mail: [onvasina@yandex.ru](mailto:onvasina@yandex.ru)

### Data about the authors:

**O. Ponomariova** (Penza, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor of department «Humanities and socioeconomic subjects», Penza branch of Military Academy of Logistics named after A.V. Khrulev, Penza Artillery Engineering Institute, e-mail: [olga-viktoria2010@yandex.ru](mailto:olga-viktoria2010@yandex.ru)

**O. Vasina** (Penza, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of department «General biology and biochemistry», Penza State University, e-mail: [onvasina@yandex.ru](mailto:onvasina@yandex.ru)

УДК 378

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.М. Кулешов, З.Р. Битиева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена отсутствием в должной мере учёта персонологических свойств человека, которые являются фундаментом овладения компетентностным богатством. Цель статьи заключается в систематизации и частичной формализации методов обучения с учётом персонализации процессов преподавания. Авторами на базе методов синонимического-антонимического анализа сформулирована классификация методов обучения, включающая, например, восприятие речевой информации другого человека, просмотр и восприятие кино и видеофильмов, картин, схем, диаграмм и т.д., выступления, доклады, реплики и т.д. и прочие методы и приёмы. Раскрыта сущность взаимосвязи группы методов обучения и величины свойства, характеризующего эту группу, заключающаяся в том, что все анализируемые свойства категоризируются по их величине проявления. Классифицированы методы обучения с разделением их на самостоятельные группы, при этом рассмотрены базовые характеристики каждой группы методов обучения, и показана взаимосвязь со свойствами человека, включенного в процесс обучения. Предложена изменённая классификация методов обучения, предполагающая выделение человека как субъекта и объекта системы образования. Показано, что использование матрицы взаимосвязи группы методов обучения и величины свойства в педагогическом процессе позволит осуществлять прогнозирование планируемых результатов обучения с учетом персонализации процесса обучения. Статья предназначена для специалистов, рассматривающих проблематику методов обучения, которые на новом уровне должны учитывать свойства обучающегося.

**Ключевые слова:** методы обучения, свойства человека, объект системы образования, практика преподавания и обучения в системе высшего образования, персонология, классификация методов обучения, внимательность, аналитичность, выборность.

## SYSTEMATIZATION OF METHODS OF TRAINING WITH THE ACCOUNT OF PERSONALIZATION OF PROCESSES OF TEACHING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

S. Kuleshov, Z. Bitieva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** Classifications are considered that deal with the problem of teaching methods, which do not take into account the trainee's properties. A modified classification of teaching methods is suggested, suggesting the allocation of a person as a subject and object of the education system. The methods of teaching are divided into separate groups. The characteristics of each group of teaching methods are examined and the relationship with the properties of the person included in the learning process is shown. A matrix has been developed that makes it possible to carry out analytical studies of both the training methods themselves and the properties of the person involved in the learning process. The use of the matrix in the pedagogical process will make it possible to predict the planned learning outcomes, taking into account the personalization of the learning process.

**Keywords:** methods of teaching, human properties, the object of the education system, the practice of teaching and learning in the system of higher education, personology.

Существуют различные классификации, рассматривающие проблематику методов обучения [1]. Все они страдают одним недостатком – в них не виден человек. Поэтому далее предложена изменённая классификация методов обучения, предполагающая выделение человека как субъекта и объекта системы

образования. Методы обучения будем разделять на самостоятельные группы, представленные на рисунке 1. Рассмотрим каждую из выделенных групп более подробно.

Восприятие информации в виде речи должно давать необходимый эмоциональный заряд, обеспечивать фундаментальными и базисными



сведениями слушателя. Применительно к практике преподавания и обучения в системе высшего образования необходимо акцентировать внимание на вопросы так называемого «цивилизационного разрыва», суть которого

заключается в том, что различные поколения в настоящее время живут по различным технологиям. Этот новый и крайне сложный фактор серьезно деформирует и изменяет всю систему образования.

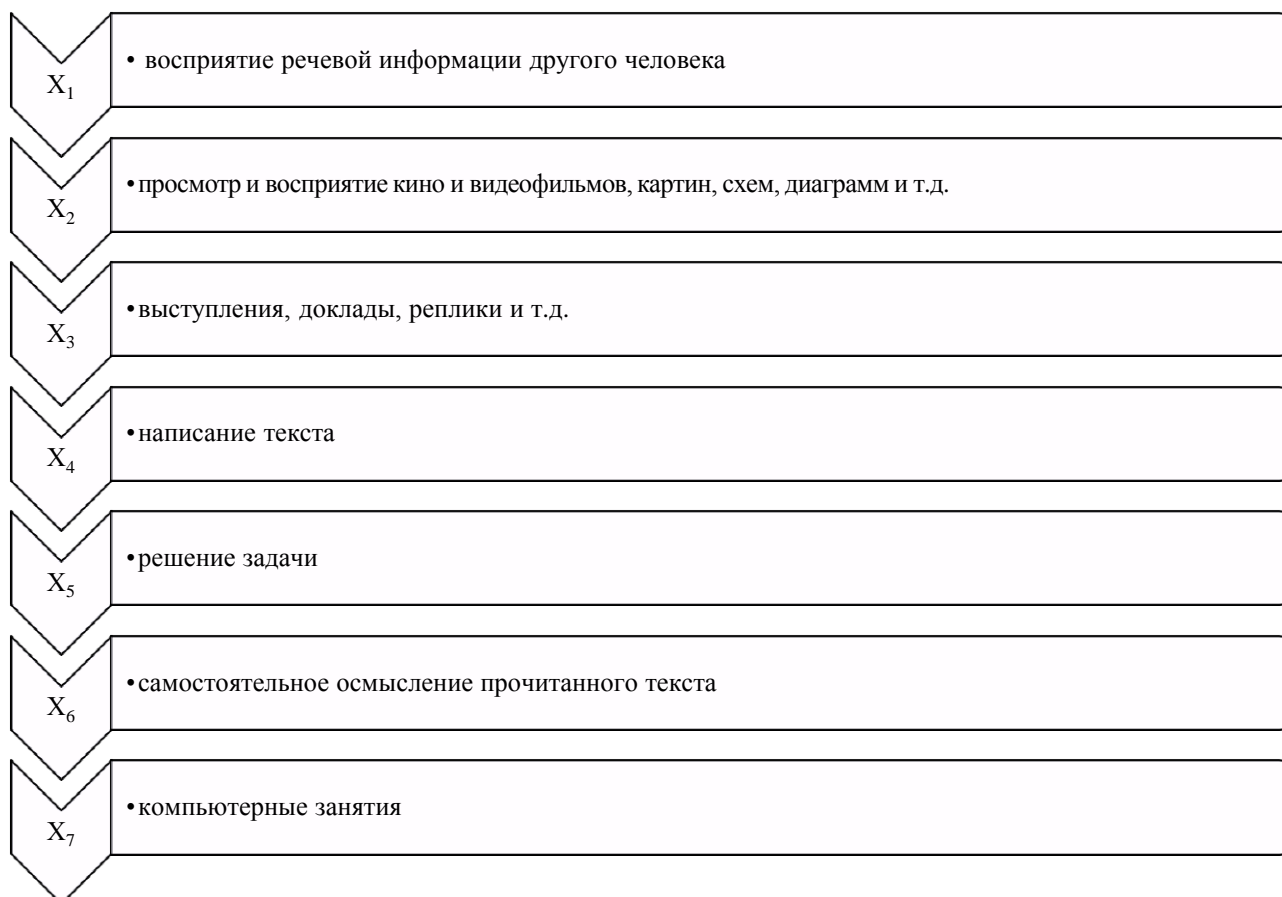


Рисунок 1. – Классификация методов обучения (разработано авторами)

*X<sub>1</sub> – Восприятие речевой информации другого человека*

Разные поколения воспринимают по-разному и стремятся использовать технологии различно, исходя из своего понимания, которое значительным образом зависит от возраста. Этот факт выдвигает принципиально иные требования к проблематике развития системы образования. Применительно к данной группе методов необходимо говорить о свойствах человека, связанных с вниманием восприятия речи другого человека.

Данное свойство в персонологии получило название «внимательность» [2]. Понятие «внимательность» имеет множество синонимов: акцентируемость; заостренность; зоркость; наблюдательность; надежность; обязательность; осторожность; педантичность; примечательность; прозорливость; серьезность; собранность; сосредоточенность; сконцентрированность и т.д.

Одновременно данное понятие имеет ряд антонимов: невнимательность; рассеянность; расслабленность [3].

Свойство «внимательность» означает делать дело, обращая свой взор на тонкость его исполнения, мелкие детали, конкретные нюансы и т.п. Внимательность не просто фиксирует и сосредоточенно разглядывает, она ещё запоминает, выбирает, ранжирует и т.п. Специалист на любом из уровней общественного устройства должен соединять в себе внимательность и любознательность. Чем более качественно он это делает, тем более профессионально он решает свои проблемы, и тем естественно легче и лучше живётся обществу. Внимательность грамотно акцентирует свои усилия на интересующий объект именно в тот момент, который требуется, и не отвлекается на менее важное и мелкое [4].

По этому поводу Уильям Джемс, американский философ и психолог писал [5]:

«Искусство быть мудрым состоит в умении знать, на что не следует обращать внимания».

Внимательность, как и многие другие свойства, может дрейфовать из одной области концентрации свойств в другую и в конкретные моменты восприятия информации имеет множество вариантов. Условно разделим внимательность на следующие категории:

- первая категория – сверхмалая *внимательность* ( $X_{11}$ );
- вторая категория – малая *внимательность* ( $X_{12}$ );
- третья категория – средняя или нормальная *внимательность* ( $X_{13}$ );
- четвёртая категория – большая величина *внимательности* ( $X_{14}$ );
- пятая категория – сверхбольшая величина *внимательности* ( $X_{15}$ ).

$X_2$  – *Просмотр и восприятие кино и видеофильмов, картин, схем, диаграмм и т.д.*

Данная группа методов применительно к практике преподавания и обучения в системе высшего образования должна претерпеть значительные изменения. Прежде всего, с позиции учёта индивидуального восприятия. Известно, что женщины иначе реагируют на сцены катастроф, нежели мужчины. Проблемы риска решаются различными людьми с отличающимися психотипами не одинаково [6]. Однако в современном учебном процессе эта проблематика не учитывается вообще или учитывается крайне слабо.

Данное свойство в персонологии получило название «выборность». Понятие «выборность» имеет множество синонимов [2]: альтернативность; вариантность; диалектичность; изворотливость; многогранность; разнообразность; разносторонность; системность; сложность; сосредоточенность.

Одновременно данное понятие имеет несколько антонимов [3]: – ничтожность; односторонность; однозначность; однообразность; примитивность; простоватость; узость.

Выборность (выбираемость) - уметь из многих альтернатив определить одну наиболее подходящую к данному моменту жизнедеятельности. Выборность в отдельных случаях имеет дело с пламенностью, но пламенность нередко ведёт к односторонности. Выборность - создавать на базе прошлого опыта или полученных знаний систему критериев и на их базе ранжировать имеющиеся варианты с отсевом наиболее не благоприятных. Выборность – ахилесова пята большинства женщин. Прежде всего, многие женщины профессиональную

выборность сводят (скорее низводят) до бытовой выборности. Это мешает им продвигаться по службе и делать карьеру [7].

Разделим выборность на пять категорий:

- первая категория – сверхмалая *выборность* ( $X_{21}$ );
- вторая категория – малая *выборность* ( $X_{22}$ );
- третья категория – средняя или нормальная *выборность* ( $X_{23}$ );
- четвёртая категория – большая величина *выборности* ( $X_{24}$ );
- пятая категория – сверхбольшая величина *выборности* ( $X_{25}$ ).

$X_3$  – *Выступления, доклады, реплики и т.д.*

Данная группа методов является крайне значимой, так как должна привить будущему специалисту, умения и навыки общения с большой аудиторией, овладение технологиями выбора средств воздействия на слушателей адекватными целям и проблемам, раскрываемым в ходе выступления.

Данное свойство в персонологии получило название «артистичность». Понятие «артистичность» имеет множество синонимов [2]: виртуозность; изменчивость; искусность; мастеровитость; профессиональность; обманность; перевоплощаемость; публичность; талантливость.

Одновременно понятие «артистичность» имеет несколько антонимов [3]: бездарность; заторможенность; идиотность; легкомысленность; лоботрясность; невежественность; недалекость; недоразвитость; неинтересность; необразованность; никчемность; ограниченность; примитивность; простоватость; скудоумность; слабоумность; тупость.

Артистичность - высшее мастерство, талант, искусность и т.п. Артистичность – это представлять себя публично в желаемой роли, так, что это понятно другим, и при этом качественно заимствовать свойства других людей или даже вещей. Артистичность – талант для артиста, а для менеджмента необходимое умение, причём, чем более артистичен менеджмент, тем больше у него потенциальных возможностей. Артистичность - свойство профессиональной перевоплощаемости [8].

Будем далее, как уже было принято ранее разделять величину артистичности на пять категорий:

- первая категория – сверхмалая *артистичность* ( $X_{31}$ );
- вторая категория – малая *артистичность* ( $X_{32}$ );
- третья категория – средняя или нормальная *артистичность* ( $X_{33}$ );

- четвёртая категория – большая величина *артистичность* ( $X_{34}$ );

- пятая категория – сверхбольшая величина *артистичность* ( $X_{35}$ ).

$X_4$  – *Написание текста*

Данная группа методов также изменяется с появлением новых технологий. Если раньше, например, человек писал письмо, долго его обдумывал, затем отсылал и после чего ждал несколько дней и, получив ответ, долго воспринимал и прочувствовал содержание ответа, то сегодня ситуация во многом изменилась. Человек, сидящий за компьютером и читающий послание от кого-нибудь, очень часто должен ответить немедленно. Обдумывание длится доли секунды. Но и ответ не заставляет себя долго ждать. Сегодня изменилась динамика форм обучения.

Вдохновенность, воспетая поэтами, имеет множество синонимов, к которым можно причислить [2]: бодрость; влюбленность; возвышенность; инициативность; креативность; мечтательность; непосредливость; одухотворенность; окрылённость; поэтичность; романтичность; фантастичность; чувственность.

В то же время имеется множество антонимов [3]: бездарность; вялость; грустность; занудливость; отрешенность; повседневность; приземленность; расчетливость; черствость.

Вдохновенность – свойство входить в состояние, позволяющее создавать новое, например писать литературные произведения, предлагать изобретения, выдумывать музыкальные ритмы и мелодии и т.п. Вдохновенность чувствует дыхание музыки, и от этого будоражающая мысль вскипает и просится наружу. Менеджмент всегда сам вдохновенен и направляет своё вдохновение в полезное русло, но и чужое вдохновение для менеджмента объект для воздействия – хотя, чаще всего, лучше смотреть на него издалека, добрыми глазами и не мешать созданию нового. Вдохновенность рождает шедевры и просто обыденные изящества, греющие душу впоследствии. Вдохновенность – не объект системы образования. Это, пожалуй, самый неуловимо-непредсказуемый объект-тайна и одновременно ускользающая загадка [9].

Будем далее, как уже было принято ранее данное свойство разделять на пять категорий:

- первая категория – сверхмалая *вдохновенность* ( $X_{41}$ );

- вторая категория – малая *вдохновенность* ( $X_{42}$ );

- третья категория – средняя или нормальная *вдохновенность* ( $X_{43}$ );

- четвёртая категория – большая величина *вдохновенность* ( $X_{44}$ );

- пятая категория – сверхбольшая величина *вдохновенность* ( $X_{45}$ ).

$X_5$  – *Решение задачи*

Данная группа методов включает понятие «объективность», которое как свойство имеет множество синонимов [2]: адекватность; аргументированность; внушительность; выразительность; доказательность; доступность; конкретность; красноречивость; логичность; настойчивость; определенность; понятность; последовательность; твердость; точность; умелость; упорность; четкость; ясность.

В то же время имеется ряд антонимов, которые нередко подчёркивают определённые стороны объективности. К ним следует отнести [3]: бездоказательность; заблуждаемость; неопределенность; непонятность; несостоятельность; неточность; неубедительность; неуверенность; нечеткость; неясность; субъективность.

Объективность – свойство, показывающее степень адекватности модели, которую строит субъект, и реальности, которая изучается. Объективность – главный критерий в классической науке, но плохо работающий как в системе образования, так и в теории интеллектуального труда, ввиду огромной сложности изучаемого объекта – человека [10].

Классическая наука и классическая система образования покоятся на утверждении: там, где появляется человек, там заканчивается объективность. Именно по этой причине классическая наука или вообще не работает с человеком, либо сводит его к модели детерминированной машины. Объективность умеет находить истину и представлять её точно и доказательно. Объективность не ищет друзей; она живет сама по себе, и её не трогают слезы уступчивой субъективности [11].

Образовательный процесс по определению должен быть объективен, но чем больше он стремится к этому, тем меньше он таковым является. Этот парадокс необходимо помнить начинающим, проявлять себя в этой невероятно сложной сфере деятельности.

Будем далее, как уже было принято ранее разделять данное свойство на пять категорий:

- первая категория – сверхмалая *объективность* ( $X_{51}$ );

- вторая категория – малая *объективность* ( $X_{52}$ );

- третья категория – средняя или нормальная *объективность* ( $X_{53}$ );

- четвёртая категория – большая величина

*объективность* ( $X_{54}$ );

- пятая категория – сверхбольшая величина *объективности* ( $X_{55}$ ).

$X_6$  – *Самостоятельное осмысление прочитанного текста*

Данная группа методов включает понятие «анализируемость», которое, как и доминирующее свойство человека, связанное с глубинными процессами его интеллектуальной деятельности, имеет множество синонимов. К ним принадлежат [2]: актуализированность; аргументированность; важность; вдумчивость; внушаемость; внушительность; выразительность; глубокомысленность; диагностичность; доказательность; доступность; доходчивость; конкретность; красноречивость; логичность; настойчивость; объективность; определяемость; расчетливость; рациональность; понятность; последовательность; сосредоточенность; твердость; точность; утвердительность; умелость; упорность; четкость; ясность.

В тоже время необходимо отметить также целый набор антонимов [3]: бездоказательность; безосновательность; бестолковость; глупость; заблуждаемость; косноязычность; мямлеость; неопределенность; непонятность; несостоятельность; неточность; неубедительность; неуверенность; нечеткость; неясность.

Анализирование предполагает умение выявлять новые сведения, непосредственно не заложенные в документе (тексте, речи, образе и т.п.); делать крупные обобщения и интерпретировать их, исходя из внешних и внутренних целей. Анализирование – необходимая (но не достаточная) составляющая процесса обучения, каждого его действия. Анализирование – талант, который учитель должен лелеять. Анализирование для самого себя создаёт процедуры алгоритмизации и формализации интеллектуальной деятельности. Анализирование позволяет первоначально понять, а затем избежать ошибок и, накопив опыт, продвигаться в деле прогресса. С точки зрения персонологии, теории образования и, следовательно, теории труда - анализирование рассматривают, как способность осуществлять анализ исходной информации и на базе преобразованной информации переходить к процедурам прогнозирования будущих действий интеллектуальной системы [12].

Будем далее, как уже было принято ранее разделять данное свойство на пять категорий:

- первая категория – сверхмалое *анализирование* ( $X_{61}$ );

- вторая категория – малое *анализирование* ( $X_{62}$ );

- третья категория – среднее или нормальное *анализирование* ( $X_{63}$ );

- четвёртая категория – большая величина *анализирования* ( $X_{64}$ );

- пятая категория – сверхбольшая величина *анализирования* ( $X_{65}$ ).

$X_7$  – *Компьютерные занятия*

Данная группа методов является относительно новым методом. Анализируя множество свойств, которые сопровождают человека при его деятельности на компьютере необходимо придать особое значение свойству, которое получило название «поглощаемость или поглощенность». Это связано с тем, что именно эта технология обучения наиболее ярко обозначила проблему одностороннего вида деятельности.

Поглощённость, поглощаемость имеет множество синонимов, что представлено в следующем фрагменте [2]: восприимчивость; задумчивость; закрытость; интровертность; неторопливость; односторонность; погруженность; самодостаточность; созерцательность; углублённость.

Естественно, что данному ряду соответствует ряд антонимов [3]: недостаточность; общительность; отвлеченность; открытость; отстраненность; поверхностность; разносторонность; экстравертность.

Поглощённость означает быть увлечённым своим делом, хобби, занятиями и т.п. и не обращать на реальный мир и его проблемы никакого внимания. Поглощённость – великий создатель хорошего настроения (просто о том какое у тебя настроение некогда думать).

Все, кто сталкиваются с проблематикой системы образования, должны понимать, что чрезмерная поглощённость так же плоха, как и пустое времяпрепровождение. Поглощённость умеет радоваться тому, что совершается, делается, происходит и т.п., хотя, конечно, могут быть минуты апатии и неверия в собственные силы – ищущий человек всегда остаётся многогранной личностью, интересным человеком. Поглощённость - не погруженность: поглощённость может радоваться простым реалиям и умеет веселиться, а погруженность видит только то, что есть рядом, и никакие другие «пейзажи» ей не подвластны. Поглощенность может некоторое время быть погружённостью, но это не должно влиять на здоровье и приводить к односторонности в развитии личности. Как не покажется странным – это проблема системы образования [13].

Будем далее, как уже было принято ранее разделять величину данного свойства на пять категорий:

- первая категория – сверхмалая *поглощённость* ( $X_{71}$ );
- вторая категория – малая *поглощённость* ( $X_{72}$ );
- третья категория – средняя или нормальная *поглощённость* ( $X_{73}$ );

- четвёртая категория – большая величина *поглощённость* ( $X_{74}$ );
- пятая категория – сверхбольшая величина *поглощённость* ( $X_{75}$ ).

Для определения взаимосвязи группы методов обучения и величины свойства, характеризующего эту группу, составим и рассмотрим матрицу, см. рисунок 2.

Группы методов обучения	Величина свойства				
	сверхмалая	малая	средняя	большая	сверхбольшая
X1 – Восприятие речевой информации другого человека	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
X2 – Просмотр и восприятие кино и видеофильмов, картин, схем, диаграмм и т.д.	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
X3 – Выступления, доклады, реплики и т.д.	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
X4 – Написание текста	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5
X5 – Решение задачи	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5
X6 – Самостоятельное осмысление прочитанного текста	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5
X7 – Компьютерные занятия	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5

Рисунок 2. – Взаимосвязь группы методов обучения и величины свойства, характеризующего эту группу (разработано авторами)

Разработанная матрица позволяет выполнять аналитические исследования как самих методов обучения, так и свойств человека, включенного в процесс обучения. Использование матрицы в

педагогическом процессе позволит осуществлять прогнозирование планируемых результатов обучения с учетом персонализации процесса обучения.

### Литература:

1. Иванкина Л.И. Психология и педагогика: учебное пособие / Л.И. Иванкина. - Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2009. – 144 с.
2. Карта слов и выражений русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kartaslov.ru>
3. Словарь антонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru-antonym.ru>
4. 6 самых эффективных упражнений для развития внимания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bbf.ru/magazine/26/6939/>
5. Уильям Джеймс — Один из основателей функциональной психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://geniusrevive.com/uilyam-dzhejms-odin-iz-osnovatelej-funktsionalnoj-psihologii/>
6. Психотипы человека. Психотипы личности: классификация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.syl.ru/article/195686/new\\_psihotipyi-cheloveka-psihotipyi-lichnosti-klassifikatsiya](https://www.syl.ru/article/195686/new_psihotipyi-cheloveka-psihotipyi-lichnosti-klassifikatsiya)
7. Котоманова О.В. Особенности профессиональной карьеры женщины / О.В. Котоманова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. - 2008. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-kariery-zhenschiny>
8. Качества личности от А до Я. Артистизм (артистичность) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://podskazki.info/artizm-artistichnost/>
9. Качества личности от А до Я. Вдохновение (вдохновлённость) вдохновлённый [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://podskazki.info/vдохновение-vдохnovlyonnost/>
10. Качества личности от А до Я. Объективность (объективный) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://podskazki.info/obektivnost/>
11. Эйнштейн А. Собрание научных трудов: в 4 т. / А. Эйнштейн // Статьи, рецензии, письма. - М.: Наука. - Т. 4. - 1967.
12. Качества личности от А до Я. Анализирование (анализ) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://podskazki.info/analizirovanie-analiz/>
13. Качества личности от А до Я. Погружённость [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://podskazki.info/pogruzhyonnost/>

*Сведения об авторах:*

**Кулешов Сергей Михайлович** (г. Москва, Россия), кандидат экономических наук, декан факультета управления и экономики, ИАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», e-mail: kuleshov.sm@yandex.ru

**Битиева Зарина Руслановна** (г. Москва, Россия), кандидат политических наук, заведующий кафедрой мировых цивилизаций и мировой политики, ИАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», e-mail: bitieva1987@gmail.com

*Data about the authors:*

**S. Kuleshov** (Moscow, Russia), Candidate of Economic Sciences, Dean of the faculty of management and economics, «Institute of World Civilizations», e-mail: kuleshov.sm@yandex.ru

**Z. Bitieva** (Moscow, Russia), Candidate of Political Science, head of the department of world civilizations and world politics, «Institute of World Civilizations», e-mail: bitieva1987@gmail.com



УДК 378

## РАЗРАБОТКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЫ

КайНан Лю<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** На основе анализа потребностей информационной отрасли автором выявлены необходимые функции специалистов и обоснованы условия их профессиональной подготовки. Разработана концепция обучения студентов, как концепция «развития талантов», базирующейся на инженерной практике и профессиональной реализации, включающей: целевое направление обучение; фундаментализацию базовых знаний; развитую инженерию навыков, как творческое применение достижений науки, техники и технологий; интенсивную практическую деятельность в ходе обучения с акцентом на сетевых технологиях. Практическая реализация концепции позволила существенно улучшить качество образования в информационной сфере, данный результат был констатирован как высокими результатами в профессиональных конкурсах, так и работодателями.

**Ключевые слова:** подготовка специалистов информационной сферы; концепция развития талантов; модель обучения, сетевые технологии.

## THE CONSTRUCTION OF INFORMATION PROFESSIONALS TRAINING SYSTEM WITH STUDENT COMPETITIVENESS AS THE CORE

KaiNan Liu<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** Through the professionals demand analysis of the information industry and the characteristics of the information major students training, the author completed the core competitiveness analysis and systematization construction of information major students, studied and practiced the training concept of the engineering information students, built the training system of applied talents, and constructed an information professionals training model with the student competitiveness as the core. With practice, a series of achievements have been achieved. It was found that the core competitiveness and the comprehensive ability of information major students is obviously raised and the quality of talent cultivation is significantly improve.

**Keywords:** demand analysis, information major, training concept, training model, applied talents.

For a long time, there is a certain gap between the traditional information major students cultivated in universities and the talents demands of the rapidly developing information industry. The key of the information professionals training are following the cultivation concept of "student competitiveness as the core" and improving students' innovation and creativity. The critical point to cultivating applied talents with specialty is to establish the training concept and the training system of professional talents to adapt the need of the modern society.

*1. Analysis on the competitiveness of information students.*

According to the software engineering ideology, the author set up a rounded competitive system for information majors, combining with the domestic and foreign information-related discipline training system from the seven dimensions which are problem analysis, professional knowledge, technical ability, engineering method, executive ability, learning ability

and computational thinking. Among them, problem analysis, engineering method and execution ability are the core competitiveness of information students. As shown in Figure 1.

(1) Problem analysis: Problem analysis is the source of innovation. It's critical to cultivating critical and innovative thinking. It is the key to clear the demand and to solve the problem.

(2) Engineering method: Engineering method is the technical route and method to solve the problems using theoretical knowledge and skills. It's the comprehensive ability of converting theory and skills into practice.

(3) Executive ability: Executive ability is the core competitiveness of information major students. It's the key to transform professional theoretical knowledge and engineering methods into benefits and achievements, and it's the specific performance of information major students to realize their professional value.

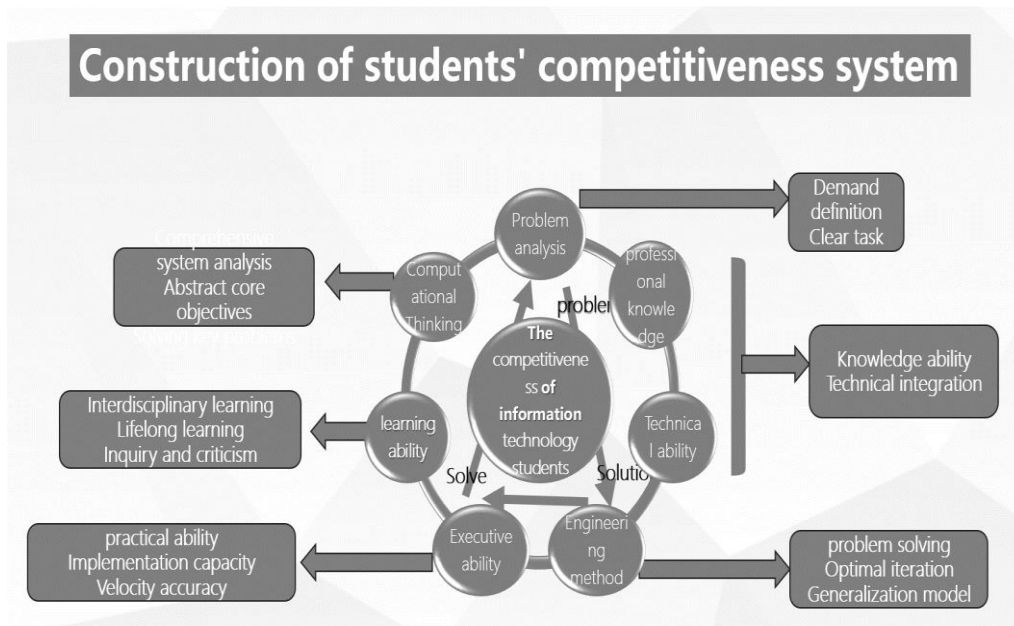


Figure 1. - Competitive System for Information Major

In the competitiveness system of information major, professional knowledge and technical ability are the educational target of students' professional skills. It's important to cultivate students' mindset and habit. The main goal is cultivating their computational thinking, with the emphasis on professional thinking method and lifelong learning.

The author established a system about engineering application and innovative talents training on the basis of students' competitiveness system. He optimized the professionals training model, updated the curriculum system and assessment methods of the college, clarified the core

competitiveness of information students, and provided a direction for the training of characteristic talents.

2. Construction of information professionals training system.

Studied the knowledge structure and ability needs of employers, the author put forward a talents cultivation concept of "clear direction, solid foundation, strong engineering, intensive practice, emphasis on features and pan-it", so that the theoretical knowledge, engineering practice and professional accomplishment can be integrated. As shown in Figure 2.

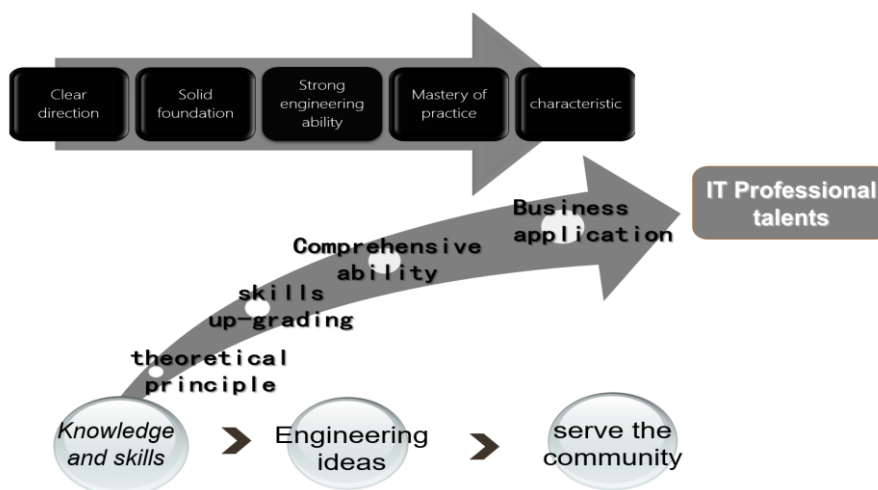


Figure 2. - The Information Professionals Training System

(1) Clear direction: training with the needs of professional fields.  
In terms of information professionals training,

The author focused on the needs of the professional field, introduced the *Washington protocol standards* of international engineering certification, consulted



the curriculum settings of foreign famous universities, located in the forefront of the discipline and the future industry demand, and developed a training program by domestic and foreign school-enterprise experts together, so as to provide a reasonable, scientific and practical knowledge structure.

In terms of course content, the author offered some practical courses and engineering case studies for the needs of the talent market, added useful teaching content, and provided some advanced common tools in the industry.

(2) Solid foundation: acquiring the theoretical knowledge and technical ability, and strengthening the engineering consciousness

Students are trained to have a solid foundation. The author optimized and integrated the main courses setting according to the needs of employment, strengthened the basic content of each course, designed the reasonable teaching plan according to the realities of students and class hours, and highlighted the concept, method, thought and principle.

(3) Strong engineering: project-oriented theoretical teaching and task-based practical teaching

#### I. Project-oriented theoretical teaching

Referring to education concept of CDIO, the author designed the project-oriented theoretical teaching of deep integration of knowledge and ability for some courses, with engineering design as a guide, ability training as the core and project teaching as the carrier.

#### II. Task-based practical teaching

The author set up a information technology association to recruit students who like practice. He divided the teams into big data, VR, AI and embedded, equipped with special instructors for planned training, and then, selected the students outstanding to participate in the scientific research project, so that students could get a comprehensive exercise.

(4) Intensive practice: Enterprise-oriented training environment, and whole-process vocational education

#### I. Enterprise-oriented training environment

The author have cooperated with *Chinasoft* and other enterprise to provide students with real conditions of enterprise, and established and made full use of the enterprise training environment integrated inside and outside the college.

The off-campus practical training base of "MOE – University of Sanya - Chinasoft co-education" has been set up. The college-enterprise cooperation with more than 20 companies including *Hainan Microsoft Innovation Center* have been established. These provided students with a real practical environment and realize the "seamless connection" between theoretical learning and practical operation.

I. Establishing the in-campus practice teaching base to cultivate students' engineering ability.

The author created a real enterprise environment

on campus, formed a real project base for different majors, built the open innovation experiment, professional ability training, semester training, school year training, graduation design and other practical projects, which improved the intramural practice teaching system of "course experiment -- course training -- pioneering project training -- semester training -- academic year training" and other multiple links.

II. Establishing an off-campus engineering practice base to cultivate students' project accomplishment.

The author worked closely with off-campus information companies to import the concept of industry-university-research collaborative training, and used the teaching resources of enterprise mentors and their software and hardware to cultivate students' innovative ability.

Students could take part in the project. From this, they could understand the project development process and enterprise management system. They experienced the enterprise operation mode immediately, and integrated into the enterprise working environment quickly. This entrepreneurial training environment enabled students to transition their roles to employee and laid a solid foundation for future.

#### III. Whole-process vocational education.

By four years professional courses learnt, the students have been set up positive values and their personal development planning. They set up their correct attitude and professional attainment in work, strengthened their communication ability and team cooperation ability, and inspired their innovation consciousness.

Through a series of courses and practice including professional basic courses, specialized courses, experimental courses, semester practical training, enterprise practical training, enrolment education, employment guidance and career planning, professional social survey, professional practice, graduation practice and graduation design, the author trained students to master the necessary professional knowledge, technological development trends, as well as the multi-disciplinary skills. The students' expertise, workflows, policies and the skills of communication and document compilation all have been substantially increased.

#### IV. Individualized interest development.

Talents were reserved for some competitions, such as *Lan Qiao Competition*, *Chinese College Student Computer Design Contest* and "*Internet plus*" *College Students Innovation and Entrepreneurship Competition*, which include projects practice, interest groups and student societies also. At present, some students have completed the college website, college hospital physical examination system and other

projects under the guidance of the instructor, all of which have been put into use with good results.

(5) Emphasis on features: Orienting to the needs of the industry, highlighting the cultivation of engineering and innovation features.

Guided by the needs of the industry, the author grasped the core competitiveness of information students and strengthened the ability of problem analysis and engineering methods, especially the fast implementation. The ultimate goal is to form a special talents training model that are good at raising problems, optimizing solutions and fast realization.

According to the talents cultivation idea of "clear direction, solid foundation, strong engineering, intensive practice, emphasis on features and pan-it", the author have realized the five practical teaching methods of "theory and practice, knowledge and ability, on-campus and off-campus, practical training and engineering, specialty and occupation", and completed the reform of the "six-oriented" talent cultivation method, which includes "internationalized curriculum system, project-oriented theoretical teaching, enterprise-oriented practical training environment, scenario-based exercises task, full-time education career, and diversified faculty".

After years of practice, the core competitiveness of information major students have been significantly improved. In the last five years, these students have won 127 awards in the competition or activities such as ACM and China's "Internet plus" innovation and entrepreneurship competition. They have been highly appreciated by employers, and their core competitiveness has been tested by the society, so that the quality of students have been improved in information majors year by year. The deepening of reform and the improvement of students' comprehensive ability have made graduates more and more popular with employers.

### 3. The conclusion.

The rapid development of the information industry has raised higher requirements for information professionals. Through the research on the professionals training system with the students' core competitiveness, the idea of cultivating innovative talents for information major has been formed. A new effective method for the information professionals training has been provided. It has proved that the quality of professionals training has been improved significantly.

### Literature:

1. Chun-Yu Miao, Li-Na Chen, An-Xin Ye, Qiao-Lian Du, Jian-Min Zhao. IT application-oriented personnel training model for collaborative innovation concept [J]. Computer education. 2016 (03).

2. Tian-Yi Xu. Analysis of current situation of computer science and technology major and research on reform of talent cultivation model [J]. Information and computer (theoretical edition). 2016 (14).

3. Xiao-Wen Zhao, Ning Liu. China's "education training program for outstanding engineers" based on the perspective of engineering thinking [J]. Modern education management. 2013 (02).

4. Rui-Lin Wang. International vision strengthens the employment competitiveness of students [N]. China education. 2011.10.12 (005).

5. Fan Xiong. Research on the teaching path of computer experiment based on the cultivation of innovative talents [J]. Information and computer (theoretical edition). 2017 (06).

6. Ying-Fan Zhang, Yun-Chuan Dong. The Reformation of Talent training model which goes around and forth [J]. Shandong higher education. 2016 (09).

7. Shuo Liu. Analysis on the training path of high-quality application-oriented talents [J]. Modern communication. 2016 (05).

8. Li-Quan Wu. Research on the path of education in college innovation and entrepreneurship integration into the whole process of talent training [J]. China adult education. 2018 (06).

9. Ye Wu. The strategy of education innovation and entrepreneurship integrating into the talent training system of colleges and universities [J]. Science and technology of Chinese universities. 2018 (06).

10. Jun-Fei Wang, Yu-Jun Sang, Zuozhong Song. Innovation research and practice of application-oriented talents training model in transition universities [J]. Value engineering. 2018 (03).

### Сведения об авторе:

**КайНан Лю** (г. Санья, Хайнань, Китай), доктор, профессор, компьютерные науки и технологии, Университет Санта, e-mail: liuknan@126.com

### Data about the author:

**KaiNan Liu** (Sanya, Hainan, China), Dr., Professor, Computer Science and Technology, University of Sanya, e-mail: liuknan@126.com

УДК 378

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ КАК РЕСУРС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Г.А. Шайхутдинова, Т.М. Трегубова, А.С. Кац<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** В данной статье авторами рассматривается международное образовательное сотрудничество как неотъемлемый источник культурного и кросс-культурного обогащения и совершенствования личности студентов вуза. Показаны потенциал и роль международных образовательных технологий и проектов в обеспечении личностного роста, развития и самосовершенствования, происходящих в формате межличностного общения и взаимодействия в поликультурной среде вуза. Приведены данные опроса преподавателей казанских вузов по использованию образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе, в том числе и зарубежных. Выделены и охарактеризованы два совместных образовательных проекта с участием Института педагогики, психологии и социальных проблем как механизмов формирования толерантности субъектов образовательной деятельности в поликультурной среде вуза. Авторы подчеркивают, что с помощью инновационных образовательных технологий, доступных в процессе международного сотрудничества, повышается личностный образовательный потенциал студентов, и, в целом, совершенствуется система обучения и воспитания студентов вузов.

**Ключевые слова:** международное сотрудничество, международный опыт, студенты вуза, кросс-культурное обогащение, образовательные технологии.

## INTERNATIONAL EXPERIENCE AS A RESOURCE OF PERFECTION OF THE SYSTEM OF EDUCATION AND UPBRINGING IN RUSSIA

G. Shaikhutdinova, T. Tregubova, A. Kats<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** Authors treat international educational cooperation as an inseparable resource of cultural and cross-cultural enrichment of university students. The potential and the role of international technologies in supplying personal growth, development and perfection, which are represented during inter-personal communication and relationship is revealed here. Data of teachers' of the Kazan higher education institutions on use of educational technologies are provided in teaching and educational process, including the foreign. Two joint educational projects with participation of Institute of pedagogics, psychology and social problems as mechanisms of formation of tolerance of subjects of educational activity in the polycultural environment of higher education institution are allocated and characterized. Data of poll of teachers of the Kazan higher education institutions on use of educational technologies are provided in teaching and educational process, including the foreign. Two joint educational projects with participation of Institute of pedagogics, psychology and social problems as mechanisms of formation of tolerance of subjects of educational activity in the multicultural environment of higher education institution are allocated and characterized. Authors of the article stress, that with the help of innovative educational technologies, available in the process of international cooperation the educational potential of university students increases sufficiently as international projects have become a social lift for the learners.

**Keywords:** international cooperation, international experience, university students, cross-cultural enrichment, educational technologies.

В связи с тем, что Болонский процесс стал прочной и релевантной реальностью для России и более 50 стран объединенной Европы, в нашей стране стал возможен переход на качественно новый уровень высшего образования, в результате чего возникла современная образовательная парадигма, которая реализуется лишь в случае соответствия и следования международным тенденциям и векторам развития. Ученые – исследователи [1;4;5;9] отмечают, что международный опыт чрезвычайно

важен для совершенствования системы высшего образования в контексте сохранения и популяризации передовых зарубежных образовательных традиций, однако, следует избегать «слепого» копирования и автоматического переноса ценностей академической культуры и образования без их критического осмысления и тщательного отбора.

В условиях диверсификации профессионального образования и индивидуальных запросов субъектов образования

изменяются требования к технологическому и процессуальному подходу в организации образовательного процесса в профессиональной школе. Образовательные организации высшего и профессионального образования должны реагировать на запросы обучающихся, работодателей, производства, общества и реализовывать образовательный процесс с опорой не только на традиции отечественного образования, но и с учетом новейших достижений зарубежной науки.

Очевидно, что образовательные организации высшего и профессионального образования, реализующие программы профессиональной подготовки, вынуждены своевременно реагировать на запросы представителей профессиональных сообществ и социально-государственный заказ в плане подготовки кадров, и с этой целью осуществлять маркетинг рынка профессионально-образовательных услуг, а также рынка труда, реализовывать новые технологии профессионального обучения.

В соответствии с этим, интерес вызывает образовательный потенциал зарубежных образовательных технологий, который показывает, что организация и особенно реализация инновационных технологий являются сложными проблемами, с которыми сталкивается отечественное профессиональное образование.

Образовательный потенциал является важнейшим конкурентным преимуществом в стремительно меняющемся современном мире. Поэтому получение качественного образования как важнейшей составляющей в жизни человека сегодня никем не оспаривается. В условиях стабильного реформирования российского высшего и профессионального образования стоит задача создания такой системы качественной подготовки, благодаря которой высшая и профессиональная школа будут иметь возможность готовить специалистов творческих, мобильных, востребованных обществом и рынком труда. Инновационные технологии, при условии соблюдения всех их составляющих в образовательном процессе, способны обеспечить высокий уровень освоения студентом содержания образования, и, прежде всего, того содержания, которое способствует формированию важных компонентов человеческой культуры - знаний, опыта творческой деятельности, различных способов деятельности и коммуникации [6].

Все вместе эти компоненты дают возможность обучающемуся в своей будущей профессиональной деятельности проявлять творческий потенциал, коммуникативные способности, инициативность, ответственность,

быстро адаптироваться в изменяющихся условиях. Кроме того, создавать потребность в саморазвитии, самореализации.

Как известно, традиционные образовательные технологии ориентированы на сообщение знаний и описание способов действий, передаваемых обучающимся в готовом виде и предназначенных для воспроизводящего усвоения. Инновационные образовательные технологии ориентируют педагога на использование таких действий, приемов и форм организации учебной деятельности, при которых акцент делается на вынужденную познавательную активность обучающегося и на формирование системного мышления и способности генерировать идеи при решении творческих задач [7].

Развитие данных технологий происходит по направлениям: 1) репродуктивного обучения («индивидуально-предписанного» обучения, персонафицированного, а также «бригадно-индивидуального» обучения); 2) исследовательского обучения (процесс обучения выстраивается как поиск познавательно-прикладных, практических сведений); 3) разработки моделей учебной дискуссии; 4) организации обучения на основе игровых моделей (включение в учебный процесс имитационного и ролевого моделирования) [7].

Наибольшую актуальность внедрение инновационных технологий в образовательный процесс в высшей и профессиональной школе получило в связи с сменой получения информации самими обучающимися - практически любое знание имеется в сети - Интернет. Поэтому, то, как обучающиеся будут формировать свое новое знание и на этой основе опыт практической деятельности, а далее и компетентность, во многом определяют современные образовательные технологии.

Таким образом, под инновационными образовательными технологиями в высшем и профессиональном образовании подразумеваются методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий в образовании. Они направлены на повышение качества подготовки путем развития у обучающихся творческих способностей и самостоятельности [8]. Инновационные технологии позволяют проводить обучение в интерактивном режиме; повысить интерес обучающихся к изучаемой дисциплине; приблизить учебу к практике повседневной жизни; научить приемам получения нового знания.

Большинство исследователей в группу инновационных зарубежных технологий

включают: технологии личностно-ориентированного обучения, технологии здоровьесбережения, технологии командно-модульного обучения, проектной деятельности, информационные технологии. К инновационным технологиям прибегают чуть более 50% преподавателей. Опрос проводился в анонимном режиме для преподавателей казанских вузов. В опросе участвовало 47 преподавателей, в число которых входили ассистенты 26%; старшие преподаватели 18%; доценты 34%; профессора 22%. Вопросы анкеты включали в себя, помимо традиционных анкетных данных (кроме ФИО преподавателя дисциплины), вопросы, связанные с применением образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе, в том числе и зарубежных. Кратко представим результаты, связанные с применением зарубежных технологий. Более 50% всех преподавателей предпочитают использовать традиционные методы - лекция, семинар, в тех формах, которые использовались в советской и российской высшей школе. Все преподаватели отмечают, что существует необходимость внедрения новых технологий в образовательный процесс, однако, не всегда есть необходимое оборудование (компьютерная и мультимедийная техника), не все предметы можно вести, используя новейшие достижения в технологическом плане, нет хорошо описанной практики, методических указаний. Фактически каждый педагог идет своим путем, интерпретируя те или иные технологии по-своему.

При обработке данных нами использовался метод перекрестной группировки, где учитывались стаж, возраст, должность, степень. Метод позволяет анализировать частоту применения новейших технологий в зависимости от вышеназванных данных, и в целом результаты показывают, что молодые преподаватели чаще используют зарубежные технологии, что можно объяснить стремлением к творчеству, желанием разнообразить свой труд, готовностью к инновациям в учебном процессе. Преподаватели, чей стаж превышает 10 - 15 лет, чаще отдают предпочтение традиционным методам-лекциям и семинарам. Однако, в то же время, преподаватели, чей стаж превышает 10 - 15 лет, отмечают, что стремятся разнообразить семинарские занятия интерактивными технологиями и активными методами. На вопрос, какие зарубежные технологии используют в своей преподавательской деятельности, только 7% респондентов отметили, что используют кейс-стади, 13% - технологии групповой проектной работы, 46% - информационные технологии, и все опрошенные преподаватели не используют

здоровьесберегающие технологии и командно-модульные формы работы.

Анализ опросных данных позволил выделить факторы, способствующие применению новейших технологий (наличие мультимедийной техники во всех аудиториях, проведение обучающих семинаров по использованию новейших технологий, требования ФГОС по использованию активных методов обучения, возможность по новому представлять достижения науки в своей предметной области, возможность самосовершенствования) и препятствующие их внедрению (нехватка времени переводить лекционный материал в информационный ресурс, неумение хорошо работать с мультимедийной техникой, отсутствие четкого понимания как применять те или иные технологии, отсутствие мотивации).

Таким образом, можно отметить, что выбор и использование современных образовательных технологий во многом определяется способностью самих преподавателей вузов реализовать тот или иной ресурс в своей работе.

Международная образовательная интеграция, развитие академической мобильности субъектов образования, миграционные процессы, изменившаяся международная, и в том числе социально-культурная гуманитарная обстановка, остро поставили вопрос об использовании новых технологий и механизмов «вращения» профессионалов, которым смогут эффективно учиться и работать в условиях поликультурной среды. Подготовка таких специалистов невозможна без приобретения навыков межкультурного взаимодействия, что лежит в основе такого феномена XXI века, как *толерантность*, формирование которой ориентировано на развитие поликультурной личности. Международное сотрудничество вузов в данном направлении на современном этапе реализуется в форме международных образовательных программ и проектов, в частности, по формированию межэтнической толерантности студентов, в формате программ TEMPUS-IV, ERASMUS+, TUNING, др.

В ходе участия ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» в международных проектах и программах были выявлены те общие константы и базисные характеристики, определяющие толерантность как: научное знание, интегративную характеристику личности; универсальный принцип, применяемый в сфере межэтнических коммуникаций; процесс, вычленив которые, можно продолжить поиск собственных, аутентично-российских моделей и технологий ее

формирования [5]. Соответственно, международное образовательное сотрудничество по формированию толерантности и созданию поликультурной среды в вузе рассматривается современными учеными – исследователями [2;3;6;7] в контексте кросс-культурного обогащения наций с сохранением отечественных образовательных традиций и культурного наследия, которые в связи с глобализацией могут быть безвозвратно утеряны.

На основе компаративного анализа концептуальных идей ученых - исследователей [1;4;5;9;10] и практики осуществления международной проектной деятельности нами были определены сущностные характеристики европейской системы формирования толерантности, представляющие интерес с позиции возможности использования их в российской высшей школе. К ним мы отнесли: многообразие и полимодельность формирования толерантности; диверсификация видов толерантности; диверсификация образовательных программ, моделей и форматов организации занятий по формированию толерантности; релевантный характер содержания толерантности, обновление и постоянная адаптация программ развития толерантности к современным и будущим потребностям; усиление роли толерантности в понимании, интерпретации, сохранении, развитии и распространении национальных, региональных, международных и исторических культур в условиях плюрализма, в укреплении этических и духовных ценностей; развитие межуниверситетского диалога (полилога) и социального партнерства в формировании толерантности. Основываясь на данных характеристиках, можно утверждать, что формирование толерантности в поликультурной среде вуза во многом способствует становлению этнического и культурного плюрализма в университетском социуме и интенсификации межэтнических отношений за счет многоаспектности и полифункциональности данного педагогического феномена.

Исследование европейского и российского опыта показало, что существуют значительные различия в определениях, логическом аппарате, методологических основаниях и последовательности действий по использованию технологий формирования толерантности, технологии создания диверсификационных программ и образовательных «продуктов». С одной стороны для этих процессов характерен, громадный разброс теорий ее организации (парадигмальный плюрализм), с другой, полное

отсутствие собственных фундаментальных теорий, а лишь разработка «небольших» концепций.

Несмотря на то, что формирование толерантности является актуальным и социально – значимым процессом, совместная скоординированная международная проектная деятельность как инновационная технология по формированию толерантности остается труднодостижимой в связи с тем, что каждая страна стремится проводить данную работу обособленно, под собственным контролем. Однако, реализованный Институтом проект ALLMEET («Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и формирование толерантности в России»; [www.allmeet.org](http://www.allmeet.org)) и новый проект ENTER «Совершенствование практики преподавания в вузах России и Китая» на основе лучших европейских образовательных практик» во многом изменили представления российских и европейских преподавателей вузов о потенциале совместно-организуемой проектной деятельности как инновационной технологии и ее роли в повышении качества обучения и воспитания студентов. Функционирование Центров толерантности, разработка и реализация совместных образовательных программ и проектов, совместная научно-исследовательская и публицистическая деятельность, а также проведение международных конференций с участием российских и зарубежных ведущих ученых - исследователей, активизировали международное сотрудничество, что также влияет на совершенствование практики преподавания и воспитания студентов как в России, так и за рубежом.

Таким образом, результаты опытно - экспериментальной работы показали, что участие в международных образовательных проектах способствует эффективному формированию межкультурной компетенции студентов вуза. Несомненно, международные образовательные проекты включают в себе стимулирующий материал для активизации интеграционных процессов: благодаря им происходит сближение культур и этносов, жизненных ценностей, традиций, а также образовательных ориентиров. Это является обязательным условием гармонизации систем высшего образования стран-участниц Болонского соглашения, ресурсом их совершенствования и гарантом успешного развития в контексте глобализации и международной образовательной интеграции.

*Литература:*

1. Аетдинова Р.Р. Практика создания межкультурной образовательной платформы в мультиэтническом регионе (на примере Республики Татарстан) / Р.Р. Аетдинова // Инновационная наука. - 2016. - № 12-3. - С. 26-28.
2. Бедрина И.С. Международные проекты как средство интеграции в международное образовательное пространство / И.С. Бедрина // Новые образовательные технологии в вузе. - 2014. - С. 132-137.
3. Игнатъева Н.Н. Перспективы международных образовательных проектов в рамках глобализации образования / Н.Н. Игнатъева, Е.В. Лисенкова // Актуальные проблемы образования. - 2014. - № 2. - С. 85-92.
4. Куконато М. Роль международных проектов и программ в формировании гражданской идентичности в контексте социокультурных трансформаций XXI века / М. Куконато, Т.М. Трегубова // Формирование общероссийской гражданской идентичности как фактор противодействия идеологии экстремизма в образовательной среде. - 2016. - С. 11-17.
5. Мухаметзянова Ф.Ш. Формирование толерантной личности в культурно – образовательном пространстве регионов России и за рубежом / Ф.Ш. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова // Гуманитарные науки. - 2017. - № 4. - С. 126-131.
6. Мухаметзянова Ф.Ш. Подготовка педагога для начальной и средней профессиональной школы: вопросы теории и практики: монография / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова. - Казань: изд-во «Данис». - 2014. – 103 с.
7. Реутова М.Н. Внедрение инновационных образовательных технологий в практику преподавания социологии в вузе: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / М.Н. Реутова, И.В. Шавырина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13082>
8. Сорокина Н.Д. Об инновационных методах в преподавании социологических курсов / Н.Д. Сорокина // Социологические исследования. – 2005. - № 2. – С. 120-123.
9. Mukhametzyanova F. International experience as resource for improvement of multi - cultural teacher education in Russia / F. Mukhametzyanova, T. Tregubova, A. Kamaleeva // Materials of 3-rd international forum on teacher education “IFTE 2017” in the journal “European Proceedings of Social and Behaviourial Sciences”. - 2017. - P. 568-573.
10. Zannoni F. Promoting tolerance and inter-cultural education in Russia. The experience of ALLMEET inter-cultural educational platform / F. Zannoni, E. Kostrov // Formation of civil identity of youth in the conditions of socio-economic realities of Russian society. - 2017. - P. 335-340.

*Сведения об авторах:*

**Шайхутдинова Галия Айратовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: us-ipp-[rao@mail.ru](mailto:us-ipp-<a href=)

**Трегубова Татьяна Моисеевна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: [tmtreg@mail.ru](mailto:tmtreg@mail.ru)

**Кац Александра Семеновна** (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: [cats.schura@yandex.ru](mailto:cats.schura@yandex.ru)

*Data about the authors:*

**G. Shaikhutdinova** (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, scientific researcher FSBSI “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems” e-mail: [rao@mail.ru](mailto:us-ipp-rao@mail.ru)

**T. Tregubova** (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, Professor, leading scientific researcher FSBSI “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems”, e-mail: [tmtreg@mail.ru](mailto:tmtreg@mail.ru)

**A. Kats** (Kazan, Russia), post-graduate student of FSBSI “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems”, e-mail: [cats.schura@yandex.ru](mailto:cats.schura@yandex.ru)

УДК 378

## КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

С.Ю. Грузкова, Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, Л.Ю. Мухаметзянова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации процесса по поддержанию и коррекции положительно устойчивого уровня сформированности поликультурной толерантности у обучающихся в современной поликультурной образовательной среде. В рамках проекта программы *TEMPUS VI* по проблеме «Обучение в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России», обсуждаются результаты анкетирования среди студенческой молодежи профессиональных образовательных организаций с целью определения степени сформированности поликультурной толерантности.

Авторы считают, что в процессе поликультурного образования и воспитания обучающихся большую роль играет учет особенности инструментальной стороны когнитивной организации личности; в связи с этим перспективным научно-методическим ресурсом формирования поликультурной толерантности в процессе естественнонаучной подготовки выступают когнитивные механизмы, в частности многоэтапный процесс когнитивного моделирования, а в процессе гуманитарной подготовки - формирование поликультурной толерантной концептосферы обучающихся на основе когнитивно-концептологического подхода.

**Ключевые слова:** поликультурная толерантность, образовательная среда, когнитивный механизм, когнитивное моделирование, поликультурная толерантная концептосфера, когнитивно-концептологический подход.

## COGNITIVE MECHANISMS FOR FORMING POLY CULTURAL TOLERANCE OF TRAINING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

S. Gruzkova, R. Gilmeeva, A. Kamaleeva, L. Mukhametzyanova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The article deals with the organization of the process of maintaining and correcting a positively stable level of the formation of multicultural tolerance among students in a modern multicultural educational environment. Within the framework of the project of the TEMPUS VI program "Lifelong Learning, Focusing on Multicultural Education and Tolerance Education in Russia", the results of a survey of professional educational organizations among students in order to determine the degree of formation of multicultural tolerance are discussed.

The authors believe that in the process of multicultural education and training of students, an important role is played by the consideration of the peculiarity of the instrumental side of the cognitive organization of the individual and the promising scientific and methodological resource for the formation of multicultural tolerance in the process of natural science training. Cognitive mechanisms, in particular the multi-stage process of cognitive modeling, - formation of a multicultural tolerant concept-sphere of students on the basis of cognitive-to tseptologicheskogo approach.

**Keywords:** multicultural tolerance, educational environment, cognitive mechanism, cognitive modeling, multicultural tolerant conceptosphere, cognitive-conceptual approach.

На заседании Совета по межнациональным отношениям (г. Саранск, от 24.08.2012) президент России Владимир Путин подчеркнул: - «Наши предки из разных народов сплотили и создали единый российский народ, единую российскую нацию. И они совершили огромное чудо. Это чудо заключается в том, что на этом долгом тысячелетнем пути мы с вами не утратили самое главное, чем мы дорожим, - мы не утратили наши языки, культуру и наши традиции...» [16]. Учитывая также, что межнациональные отношения - вопрос традиционно деликатный и непростой, главой государства была обозначена

задача, связанная с тем, чтобы «одним из ключевых понятий в жизни нашего общества стала толерантность» [16].

Общероссийская модернизации, которая происходит в условиях нарастающей изменчивости современного мира - в условиях глобализации, роста мигрантов из ближнего и дальнего зарубежья, увеличения доли некоренного населения, особенно в крупных городах - актуализирует проблему формирования толерантности как в российском обществе в целом, так и среди молодежи с целью создания благоприятного режима социализации новых



поколений, поскольку направленность, уровень отношений людей к различным идеологическим теориям, моральным и религиозным взглядам, культуре народов различных национальностей в значительной степени определяют стабильность как общества, так и государства в целом. Следует отметить, что термин «толерантность» носит

неоднозначный характер в зависимости от области общественных наук, но так или иначе отвечает за допустимые, приемлемые, не вызывающие нарушения отклонения, а также за способность слышать и уважать мнение других, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Толкование понятия толерантности в зависимости от области общественных наук

Проведенный анализ различных справочных источников показал, что дефиницией понятия «толерантность» (а именно «терпимость») выступают такие слова, как «выносить», «сносить», «страдать», «крепиться», «мужаться», «держаться», «выжидать чего-то лучшего», «надеяться», «быть кротким» т.п. [7], безропотно и стойко переносить страдание, боль, неприятное, нежелательное [15], что конечно не может рассматриваться как положительное в рамках вопроса нашего исследования – формирования поликультурной толерантности.

Мы согласны с мнением В.А. Казначеева, который отмечает, что толерантность является неким промежуточным этапом от конфликта к уважению, миру и взаимопониманию [11].

Интересна авторская позиция В.И. Самохваловой, согласно которой толерантность - это «взаимно-параллельное сосуществование»; которое не предполагает диалог, а представляет собой «сосуществование монологов» [17]. В исследованиях Р.А. Фахрутдиновой и Н.В. Янкиной отмечается, что толерантность является качеством развитой личности, которая не «нуждается в унижении другого человека для собственного самоутверждения» [18;22]. В исследовании И.Ю. Халикова отмечается, что значительный вклад в формирование толерантности и гражданской идентичности вносят духовно-нравственные ценности, см. рисунок 2.

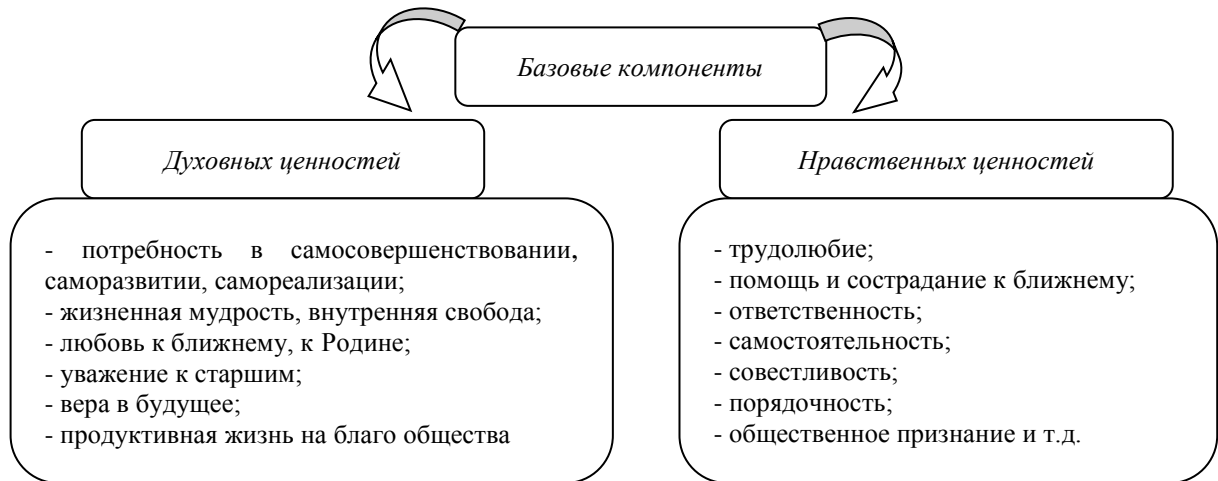


Рисунок 2. – Духовно-нравственные составляющие толерантности

Очевидно, что для осуществления профессиональной и личностной реализации человека, для его межкультурной рефлексии и вступления в конструктивный межкультурный диалог предпочтительным является использование таких понятий, как «межнациональное согласие», «добрососедство» [9] и т.п.

Сегодня задача по взаимодействию представителей разных культур и религий, сопровождаемых активным личностным, информационным и культурным развитием, должна пронизывать деятельность всех социальных институтов и, в первую очередь, тех, кто оказывает непосредственное воздействие на формирование личности ребенка. Речь идет об образовательных организациях разных уровней

как наиболее эффективных каналов влияния на молодежь в сфере реализации политики толерантности.

Одной из особенностей данных социальных институтов является создаваемая в них специфическая поликультурная образовательная среда [20], ключевыми функциями которой выступают: профессионально-личностное развитие обучающихся, регулирование деятельности субъектов на основе выработанных общих норм и правил организации жизнедеятельности, обеспечение благоприятного существования для субъектов, выработка механизмов защиты субъектов от деструктивных тенденций, обеспечение процесса взаимодействия между её субъектами [8], см. рисунок 3.



Рисунок 3. – Функции поликультурной образовательной среды

Что касается участия самих образовательных организаций, то с целью предупреждения культурной депривации у обучающихся, а также формирования положительно устойчивого уровня толерантности, на них может быть возложена роль за создание «совокупности педагогических условий», которые бы позволяли учитывать

концептуальный, содержательный, технологический и кадровый сегменты поликультурной образовательной среды, о чем подчеркивается в материале авторов Л.А. Шибанковой, С.Ю. Грузковой [20, с.85], см. рисунок 4.



Рисунок 4. - Сегменты поликультурной образовательной среды

Затрагивая содержательный сегмент, необходимо добавить, что разработка программ по формированию у обучающихся общечеловеческих ценностей и толерантности в образовательно-воспитательном пространстве должна осуществляться с опорой на

культурологический подход. Использование данного подхода в работе Гильмеевой Р.Х. рассматривается как один из механизмов по формированию и коррекции толерантности, см. таблицу 1 [3].

Таблица 1. – Назначение культурологического подхода при реализации образовательных программ

Механизм формирования толерантности в образовательной сфере	Назначение
Реализация культурологического подхода в программах образовательных организаций	Цель: - целенаправленное и систематическое утверждение общечеловеческих ценностей в образовательно-воспитательном пространстве; - реализация современных педагогических технологий, основанных на достижениях мировой культуры; - программно-методическое обеспечение скоординированного изучения нескольких языков, предусматривающее изучение таких ценностей духовного порядка, как доброта, уважение, милосердие, сострадание, вера, надежда, любовь к своему ближнему, народу, стране, человечеству

По мнению авторов [9], успешность создания поликультурной образовательной среды предполагает благоприятный социально-

психологический климат, который способствует формированию «здоровой» социокультурной установке обучающегося, стремящегося к

самосовершенствованию и самодостаточности, эмоционально-ценностному отношению к представителям других народов и культур [10]. В контексте сказанного на протяжении последних трех лет (2015 - 2017 гг.) Институт педагогики, психологии профессионального образования (ФГБНУ «ИППСП» г. Казань) являлся участником международного консорциума по проекту программы *TEMPUS VI* по проблеме «Обучение в течение всей жизни, ориентированное на поликультурное образование и воспитание толерантности в России». Был образован международный консорциум, европейских и российских университетов для обеспечения социально-экономических, этнокультурных интересов различных этнических групп, мигрантов в целях формирования поликультурной толерантности.

На протяжении данного периода времени научными работниками ФГБНУ «ИППСП» проводились исследования по анкетированию среди студенческой молодежи профессиональных образовательных организаций с целью определения степени сформированности поликультурной толерантности. Приведем лишь некоторые данные из полученных результатов:

- примерно 42% из опрошенных считают неприемлемым проявление недоброжелательного отношения к представителям иных национальностей, проживающим на территории РТ;

- около 30% ответили скорее «нет», чем «да» неприемлемым проявление недоброжелательного отношения к представителям иных национальностей. Данный процент, по мнению авторов [9] «требует пристального внимания, поскольку в случае изменения ситуация респонденты данной группы могут пополнить группу опрошенных», мнение которых было однозначно категоричным (10%) к представителям иных национальностей проживающих в РТ;

- примерно у одной трети респондентов (что составляет 36,7%) отмечается низкий уровень толерантности, свидетельствующий о наличии у обучающихся ярко выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям [13];

- диагностика развития толерантности как черты личности - личностных черт, установок, убеждений, определяющих отношение человека к окружающему миру – выявлена у 30% опрошенных [13].

Представленные результаты, а также те, что остались не отраженными в данной статье, позволяют сделать вывод о том, что у

современной молодежи наблюдается размывание «границ толерантности», этнической самоидентификации [4]; отмечается недостаточная степень сформированности знаний, убеждений и внутренней гражданской позиции на фоне высказывания мнения об ограничении [19], а в ряде случаев и не допущении потока мигрантов в регион [5].

Несомненно, что решение данного вопроса в рамках образовательных организаций является непростым, и, на наш взгляд удовлетворение языковых, культурных и образовательных запросов, обеспечение духовной консолидации этнически разнородного общества, его сплочения в поликультурную нацию в современной поликультурной образовательной среде должно осуществляться посредством когнитивных механизмов.

Использование когнитивных процессов (память, внимание, восприятие, действие, принятие решений, воображение) в процессе формирования поликультурной толерантности не должно сопровождаться интеллектуализированием (использованием объяснительных схем, искажающих действительность), поскольку каждый человек использует (бессознательно) различные фильтры восприятия информации, в том числе и избирательное восприятие, просеивая информацию и воспринимая только то, на что человек настроен или что он ожидает. Данный аспект поднимает еще один вопрос, касающийся готовности педагогических работников к формированию поликультурной толерантности у обучающихся. Речь идет о уровне их «социальной зрелости, характеризуемый: степенью осознания социальной значимости решаемых задач; значением знаний, которыми владеет педагог, интеллектуальными умениями, навыками, потребности к их постоянному совершенствованию» [9].

Сказанное требует от педагога «способности и готовности: придерживаться невзыскательного, терпимого характера в межэтнических отношениях; умения выдерживать дистанцированность в присутствии обучающихся в выражении своего отношения к представителям иных религий, конфессий, этническим обществам, несмотря на эмоциональные перегрузки или раздражительность, часто выражающихся через коммуникативную нетерпимость» [6].

Необходимо помнить, что личность решает те или иные задачи с помощью различных инструментов, представленных в виде структур обработки и преобразования информации. Это

могут быть как внешние инструменты в их непосредственном физическом виде (орудия труда, машины, эргатические системы), так и внутренние (интеллект, память, внимание и т.д.). У каждого человека это индивидуальный набор, который используется с разной эффективностью при решении широкого класса задач [21]. Поэтому в процессе поликультурного образования и воспитания, важно понимать особенности инструментальной стороны когнитивной организации личности, т.е. как личность для достижения своих целей использует инструменты познания и какие это инструменты.

Перспективным научно-методическим ресурсом формирования поликультурной толерантности в процессе естественнонаучной подготовки выступают когнитивные механизмы, в частности когнитивное моделирование.

Следует отметить, что когнитивные теории обучения являются наиболее признанными в современной отечественной дидактике. Они выступают в качестве психолого-педагогического обоснования дидактических систем, реализующих ценности познания и развития познавательных способностей обучающихся, когда обучение ведется с опорой на непосредственный опыт обучающихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира [12].

В рамках естественнонаучной и профессиональной подготовки формирование компонента поликультурной толерантности в процессе когнитивного моделирования можно рассматривать как многоэтапный процесс, включающий выполнение следующих действий [14]:

- формулировку цели (т.е. сформулированные в общем виде желаемые результаты, к которым следует стремиться) и задач;

- изучение ситуации с позиции поставленной цели, которое выражается в сборе, анализе существующей информации о состоянии сформированности поликультурной толерантности;

- выделение факторов (способствующих увеличению (усилению) или уменьшению реакции обучающихся) воздействующих на способность и готовность обучающихся в процессе диалога выразить себя как личность, понять ядро «мысли другого человека», духовно обогатиться опытом другой личности (для определения факторов, воздействующих на состояние развития компонента поликультурной толерантности, можно использовать дидактическое средство – анкету, проводить беседу);

- определение взаимосвязи между факторами путем рассмотрения причинно-следственных цепочек позволяющих отразить систему взаимодействия между преподавателем и обучающимся в организации учебного естественнонаучного образования, направленного на формирование его познавательного инструментария.

В целом, формирование компонента поликультурной толерантности в рамках естественнонаучной и профессиональной подготовки связан с системными проявлениями сознательных манипуляций с понятийными структурами различных предметных областей, представленными в виде знаниевого конструкта, обладающего моделирующими и образно-понятийными свойствами, удобными для визуального и логического восприятия, оперирования элементами знаний и их преобразования.

Во главу угла формирования поликультурной толерантности обучающегося в процессе гуманитарной подготовки мы поставили изучение произведений литературы и искусства [12]. В логике формирующейся сегодня когнитивной парадигмы филологической науки в работах Мухаметзяновой Л.Ю. подчеркивается необходимость раскрытия художественной когниции, отражающей художественно-образную картину мира - концептуально-авторскую, в которой происходит интеграция реальных и идеальных интерпретаций, обусловленных авторским видением и определяющим его художественный концепт, моделирующий личностную поликультурную толерантную концептосферу обучающихся. Формирование поликультурной толерантной концептосферы обучающихся осуществляется на основе когнитивно-концептологического подхода.

В рамках когнитивно-концептологического подхода термин «концепт» определяется как понятие, имеющее субъективную множественность смыслов. Личностные мировоззренческие установки обучающихся образуют системную концептуальную целостность. Эти установки группируются в концепте, в котором систематизируется необходимая информация. Когнитивное мышление личности основано на комбинациях концептов. Общепризнанным является тот факт, что человек мыслит концептами, комбинируя их и формируя новые в ходе мышления.

Концепты в качестве поликультурных «духовных медиаторов» (Л.С. Выготский) восприятия художественного текста устраняют репродуктивную подачу культурной информации

и обеспечивают синергетическое взаимодействие, способствующее «заражению обучающегося идеями поликультурного толерантного смысловорчества, проникая в его мысли, чувства, переживания, определяя значимость доминантных толерантных ценностей в процессе «собираения себя» [2]. Концепт по утверждению Б. Пастернака - это условие интегрирования литературных и общекультурных знаний, при которой эти знания расширят свои «смысловые границы до поликультурного «образа мира».

Применение в процессе литературной подготовки в профессиональной школе категории концепта обусловлено спецификой его свойств. Концепт содержит эмоциональный, эстетический, коммуникационный духовный, и поликультурный опыт. Мы определяем концепт как совокупность всех знаний и понятий, системы представлений, образов и ассоциаций. На основе этого определения можно говорить о диалогической сущности концепта. Концепт включает в себя компоненты содержания литературного произведения: культурную обусловленность, концептуальную проблематику, отраженные при помощи эмоционально-образного компонента и раскрывающие их значимость в символах, индивидуально-авторских смыслах, мифологемах. Таким образом, художественный концепт – единица художественной картины мира писателя, связанная с его индивидуальным поликультурным осмыслением действительности и её эмоционально-образным воплощением.

Поликультурный текстовый анализ на основе художественной образно-метафорической выразительности становится средством личностного проникновения студента во внутренний ценностно-личностный мир литературного произведения. Художественные концепты способствуют отражению позитивной внутренней личностно значимой природы изучаемого явления, они информативнее в смысловом отношении, поскольку построены на основе образов. Развитие образного метафорического восприятия обучающихся именно в этой логике приводит к формированию у обучающегося такого важного личностного качества как поликультурная толерантная концептосфера. Именно образное личностное состояние определяет такой необходимый показатель толерантной личности как развитая способность к поликультурному созерцанию, к когнитивному умному видению. Это не просто чувственное восприятие или интеллектуальное усилие, а такое видение мира, в котором органически слиты и чувства, и разум, и эмоции,

это постижение мира всей целостностью человеческого бытия, состояние особой образной открытости к толерантному образу мира. Это принципиально новое видение мира; происходит как бы «слияние» с миром, понимание его «изнутри». В эти мгновения рождается сама личность как творец поликультурного толерантного согласия. Недаром и философы, и поэты различают «память рассудка», «память сердца», «память образа», т.е. те достигшие глубины души, «живейшие впечатления», которые получила и прочувствовала сама личность.

Именно художественно-образное мышление позволяет личности оставаться самой собой, жить самобытно в образности поликультурной толерантной человечности. Собирая свой личностный толерантный образ из всех своих частичных проявлений, стягивая все силы в одну точку, личность концентрирует все для того, чтобы отдать себя делу, которое в этом случае она делает творчески. Президент РФ В.В. Путин в своем обращении к Федеральному собранию 12 декабря 2012 г. подчеркнул: «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп – милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи – дефицит того, что всегда, во все исторические времена делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились». Именно поэтому определяющее значение приобретают вопросы общего образования, культуры, молодежной политики. Эти сферы – не набор услуг, а, прежде всего, пространство для формирования нравственного, гармоничного человека, ответственного гражданина России». Произведения литературы и искусства способствуют формированию «духовных скреп» обучающихся как основы формирования их поликультурной толерантной концептосферы.

Таким образом, в условиях глобализации и нарастающей изменчивости современного российского гражданского мира при решении проблемы формирования толерантности личности и особенно поликультурной толерантности обучающихся необходимо отметить, что в сфере реализации политики толерантности большую роль играет создание специфической поликультурной образовательной среды в образовательных организациях разных уровней. Кроме того, в процессе поликультурного образования и воспитания, важно понимать особенности инструментальной стороны когнитивной организации личности. При этом перспективным научно-методическим ресурсом формирования поликультурной толерантности в

процессе естественнонаучной подготовки выступают когнитивные механизмы, в частности многоэтапный процесс когнитивного моделирования, а в процессе гуманитарной

подготовки - формирование поликультурной толерантной концептосферы обучающихся на основе когнитивно-концептологического подхода.

### Литература:

1. Башмакова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия [Электронный ресурс] / Н.И. Башмакова, Н.И. Рыжова. – Режим доступа: <http://www.scienceeducation.ru/116-12635>
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Изд-во Смысл, 2005. – 1136 с.
3. Гильмеева Г.Х. Формирование поликультурной компетентности студентов в процессе гуманитарной подготовки / Г.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова // Материалы I научно-практической конференции «Полиэтнический аспект этнокультурного образования как инструмент формирования толерантности в межкультурном взаимодействии народов Республики Татарстан». - Казань. - 2015. - С. 33-38.
4. Грузкова С.Ю. Степень выраженности компонентов гражданской идентичности у студенческой молодежи (на примере студентов СПО) / С.Ю. Грузкова // Материалы международной научно-практической конференции «Формирование гражданской идентичности молодежи в условиях социально-экономических реалий Российского общества». - 2017. - С. 82.
5. Грузкова С.Ю. Общероссийская, этническая и религиозная самоидентификация учащейся молодежи (на примере студентов ссуз) / С.Ю. Грузкова, Г.З. Гарифуллина, В.А. Миронова, М.С. Чекунова // Материалы международной научно-практической конференции «Формирование гражданской идентичности молодежи в условиях социально-экономических реалий Российского общества». - 2017. - С. 86.
6. Грузкова С.Ю. О формировании готовности педагогов к профилактике радикальных идеологий среди учащейся молодежи / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5(124). - С. 36-41.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ; науч. ред. Л.В. Беловинский. - М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. - 573 с.
8. Доронин С.П. Проблема готовности педагога к обеспечению безопасности поликультурной образовательной среды / С.П. Доронин, С.Ю. Грузкова, Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6(113). – Ч. 3. - 214 с. - С. 61-65.
9. Доронин С.П. Проблема готовности педагога к обеспечению безопасности поликультурной образовательной среды / С.П. Доронин, Л.А. Шибанкова, С.Ю. Грузкова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3(113). - С. 61-66.
10. Доронин С.П. Проблема готовности педагога к обеспечению безопасности поликультурной образовательной среды / С.П. Доронин, Л.А. Шибанкова, С.Ю. Грузкова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3(113). - С. 61-66.
11. Казначеев В.А. Кавказская идентичность - через толерантность к взаимоуважению и взаимопониманию / В.А. Казначеев // Проблемы укрепления мира, межэтнического и этноконфессионального согласия на Северном Кавказе // Материалы V Международного конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». - Пятигорск. - 2007. - С. 84.
12. Камалеева А.Р. Понятийно-терминологические основания когнитивного моделирования в профессиональной школе / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, Л.Ю. Мухаметзянова // Материалы VII Всерос. науч.-практ. конференции «Проблемы модернизации современного российского государства», Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, 24–25 мая 2018 года; отв. ред. Г.А. Иванцова; зам. отв. ред. Е.С. Косых. - Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2018. - 184 с. - С. 165-168.
13. Камалеева А.Р. Теоретическое обоснование процесса когнитивного моделирования педагогических ситуаций / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова // Самарский научный вестник. - 2018. - Т. 7. - № 2(23). - С. 245-247.
14. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. - 26-е изд., испр. и доп. - М.: Оникс и др., 2009. - 1359 с.
15. Путин призвал Россию к толерантности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=888571&cid=7>
16. Самохвалова В.И. О содержании понятия «толерантность» в современном культурном контексте / В.И. Самохвалова // Философский журнал. - 2008. - № 1. - С. 161–175.
17. Фахрутдинова Р.А. Формирование толерантной личности студента в условиях поликультурного пространства вуза [Электронный ресурс] / Р.А. Фахрутдинова // Вестник ТГТТУ. - 2010. - № 2(20). – Режим доступа: [http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/C+269-273\\_0.pdf](http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/C+269-273_0.pdf)
18. Шибанкова Л.А. Педагогические условия коррекции межэтнических отношений в образовательной среде / Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 42-47.
19. Шибанкова Л.А. Формирование толерантности и гражданской идентичности как условие безопасности обучающихся в поликультурной образовательной среде / Л.А. Шибанкова, С.Ю. Грузкова // Вестник НЦБЖД. - 2015. - № 3(25). - С. 81-85.

20. Шибанкова Л.А. Формирование толерантности и гражданской идентичности как условие безопасности обучающихся в поликультурной образовательной среде / Л.А. Шибанкова, С.Ю. Грузкова // Вестник НЦБЖД. - 2015. - № 3(25). - С. 81-85.

21. Янкина Н.В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации / Н.В. Янкина // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. - 2006. - № 1. - Т. 1.

***Сведения об авторах:***

***Грузкова Светлана Юрьевна*** (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: svetlana81079@mail.ru

***Гильмеева Римма Хамитовна*** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: rimma.prof@mail.ru

***Камалеева Алсу Рауфовна*** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: kamaleyeva\_kazan@mail.ru

***Мухаметзянова Лариса Юрьевна*** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: lar\_ur@list.ru

***Data about the authors:***

***S. Gruzkova*** (Kazan, Russia), candidate of technical Sciences, senior researcher of the “Institute of pedagogics, psychology and social problems”, e-mail: svetlana81079@mail.ru

***R. Gilmeeva*** (Kazan, Russia), doctor of pedagogical Sciences, professor, leading researcher of the “Institute of pedagogics, psychology and social issues”, e-mail: rimma.prof@mail.ru

***A. Kamaleeva*** (Kazan, Russia), doctor of pedagogical Sciences, leading researcher of the “Institute of pedagogy, psychology and social problems”, e-mail: kamaleyeva\_kazan@mail.ru

***L. Mukhametzyanova*** (Kazan, Russia), candidate of pedagogical Sciences, senior researcher of the “Institute of pedagogics, psychology and social issues”, e-mail: lar\_ur@list.ru





УДК 378.146

## ВОПРОСЫ МНОЖЕСТВЕННОГО ВЫБОРА И ЗАДАНИЯ-ЭССЕ КАК СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

О.Е. Андросова, С.А. Влазнева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Статья посвящена использованию вопросов множественного выбора и заданий-эссе в качестве средств оценивания эффективности образовательного процесса. Переход к компетентностному подходу в системе высшего образования требует совершенствования оценочных средств уровня сформированности компетенций обучающихся. Авторы предлагают использовать вопросы множественного выбора и задания-эссе для оценивания трех уровней сформированности компетенций: базового, продвинутого и высокого. Вопросы множественного выбора предлагается применять на базовом и продвинутом уровнях. Констатируется, что такие задания используются в меньшей степени при оценивании сформированности компетенций на высоком уровне, где авторы считают целесообразным применять задания-эссе. В статье рассматриваются достоинства и недостатки каждого из указанных оценочных средств, приводятся примеры заданий, оценивающих компетенции на разных уровнях, предлагаются рекомендации по составлению вопросов множественного выбора и заданий эссе.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентностный подход, уровни сформированности компетенций, средства оценивания, вопросы множественного выбора, задания-эссе.

## MULTIPLE CHOICE QUESTIONS AND ESSAYS AS MEANS OF ASSESSING THE LEVEL OF COMPETENCE IN THE STUDY OF ECONOMIC DISCIPLINES

O. Androsova, S. Vlazneva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The article deals with the use of multiple choice questions and essays as means of evaluating the effectiveness of the educational process. The transition to the competence-based approach in higher education requires the improvement of the assessment tools for estimating different levels of students' competence. The authors suggest using multiple choice questions and essays to assess three levels of students' competence: basic, advanced and high. Multiple choice questions are proposed to be applied at the basic and advanced levels. It is stated that such tasks are used to a lesser extent in assessing competences at the high level, where the authors consider it appropriate to apply essays. The article describes the advantages and disadvantages of each of the above-mentioned assessment tools, provides examples of tasks that assess competences at different levels, offers recommendations for composing multiple choice questions and essay assignments.

**Keywords:** competence, competence-based approach, competence levels, assessment tools, multiple choice questions, essays.

Система оценивания результатов учебного процесса является его неотъемлемым элементом. Текущий и промежуточный контроль результатов обучения выполняют не только диагностическую функцию, фиксируя определенные успехи или пробелы обучающихся в освоении учебного материала, но и дают преподавателю необходимую обратную связь, позволяя ему управлять деятельностью студентов, стимулировать их познавательную активность, добиваться поставленных целей.

Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет новые требования к образовательному процессу, акцентируя внимание на его практической, прикладной направленности. Следствием этого является повышение требований к результатам обучения, а именно, к сформированности у обучающихся общих и профессиональных компетенций.

Глоссарий ФГОС дает следующее определение компетенции «комплекс

определенных знаний, навыков и умений, в которых человек осведомлен и имеет практический опыт» [1].

В словаре-справочнике современного российского профессионального образования компетенция определяется как «способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности» [4, с.10], при этом общая компетенция рассматривается как «способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов», а профессиональная компетенция – «при решении задачи профессиональной деятельности» [4, с.10].

Таким образом, подчеркивается практическая направленность компетенции, когда компетенция является «...сферой отношений, существующих между знаниями и действием в человеческой практике» [3, с.59].

Переход к компетентностной модели обучения требует корректировки как методов и средств обучения, так и системы оценивания уровня сформированности компетенций обучающихся.

Исследователи выделяют следующие уровни сформированности компетенций:

- базовый (пороговый), предполагающий наличие у обучающегося минимального набора знаний, умений и навыков, которые необходимы для осуществления деятельности в профессиональной сфере;

- продвинутой, характеризующийся умением анализировать и систематизировать данные, проявлять комплексный подход к решению профессиональной задачи, видеть междисциплинарные связи;

- высокий, определяемый критическим осмыслением приобретенных знаний и умений, способностью к прогнозированию и оценке событий и явлений, к нестандартным решениям профессиональных задач.

При изучении экономических дисциплин эти уровни могут быть раскрыты следующим образом.

Базовый уровень предполагает знание обучающимся экономических категорий, законов, классификаций, функциональных зависимостей, умение воспроизводить определения, факты, законы, классификации, применять формулы, представлять данные в виде графиков, таблиц, схем.

Продвинутой уровень характеризуется знанием обучающимся различных подходов к рассматриваемым экономическим процессам, умением анализировать и систематизировать изученный материал, выявлять причинно-

следственные связи между экономическими явлениями, формулировать выводы в различных социально-экономических ситуациях.

Высокий уровень сформированности компетенций предполагает глубокое знание и понимание учебного материала, умение критически осмысливать его и формулировать свою позицию, предлагать способы и варианты решения проблемных социально-экономических ситуаций и прогнозировать развитие событий.

Средствами оценивания уровня сформированности компетенций у студентов, изучающих экономические дисциплины, могут выступать вопросы множественного выбора и задания-эссе. Разделяя точку зрения Уильяма Вальстада (WilliamWalstad), мы полагаем, что эти оценочные средства следует применять для оценивания разных уровней сформированности компетенций.

Вопросы множественного выбора в большей степени используются в диагностике сформированности компетенций на базовом и продвинутом уровнях. У. Вальстад, сравнивая различные оценочные средства на основе таких критериев, как: простота разработки диагностических средств, объективность оценки выполненных заданий, возможность охвата значительного объема учебного материала, вероятность угадать правильный вариант, свобода в конструировании ответа, пришел к выводу, что наиболее часто выбираемой педагогами формой контроля выступают именно вопросы множественного выбора [9]. Данные выводы подтверждаются и в работах других авторов [7;11]. По данным У. Беккера и М. Ваттса (W. Becker, M. Watts) на долю заданий данного типа в среднем приходится 45% оценочных средств [5]. В меньшей степени вопросы множественного выбора используются при оценивании сформированности компетенций на высоком уровне.

Вышеуказанное средство оценивания имеет ряд неоспоримых преимуществ, среди которых простота организации, позволяющая охватывать одновременно широкую аудиторию обучающихся и большой объем учебного материала, объективность и унифицированность в оценивании результатов, информативность в отношении усвоения изученных тем.

Вопросы множественного выбора не лишены недостатков, одним из которых является энергозатратность и значительное количество времени для их составления. Еще одним недостатком является тот факт, что такие задания не исключают возможности угадывания или нахождения правильного ответа методом

исключения. Кроме того, с помощью вопросов множественного выбора сложно оценить сформированность компетенций обучающихся на высоком уровне.

Соглашаясь с данными недостатками, считаем, что вопросы множественного выбора могут быть применены для диагностики уровня сформированности компетенций. На примере темы «Эластичность спроса и предложения» рассмотрим, каким образом задания данного типа могут использоваться при проведении контрольных мероприятий. Каждый из предлагаемых вопросов соответствует пороговому или продвинутому уровню сформированности компетенций.

1. При росте рыночной цены товара валовой доход:

- а) сократится;
- б) не изменится;
- в) увеличится;
- г) может как сократиться, так и увеличиться.

Отвечая на первый вопрос, обучающийся должен знать, что взаимосвязь между ценой товара и валовым доходом может быть как прямо пропорциональна, так и обратно пропорциональна, что зависит от показателя эластичности спроса по цене. Поэтому данных знаний достаточно для выбора правильного варианта ответа.

2. При данном значении цены товара покупатель быстро реагирует на ценовое изменение. Для увеличения валового дохода продавец должен:

- а) незначительно повысить цену;
- б) значительно повысить цену;
- в) незначительно сократить цену;
- г) не изменять цену.

Второй вопрос требует от обучающихся проследить взаимосвязь между показателем эластичности и валовым доходом, а также учитывать действие закона спроса. При ответе необходимо понимать, что в данном задании спрос эластичен по цене, это означает, что незначительное изменение в цене товара приведет к значительному изменению объема покупок. Поэтому, для увеличения валового дохода при эластичном спросе на товар необходимо незначительно сократить цену товара.

Подобным образом нами были разработаны задания данного типа по разделам курса «Экономическая теория» и «Микроэкономика». Статистический анализ качества, а также оценку надежности заданий мы проводили методом расщепления теста [2].

Как было указано выше, вопросы множественного выбора не могут одинаково

успешно использоваться для оценивания всех трех уровней сформированности компетенций. Мы согласны с мнением ряда исследователей (S. Buckles, J.J. Siegfried, W.B. Walstad), считающих, что такой тип заданий сложно применять для оценивания высокого уровня сформированности компетенций [6;10]. По нашему мнению, более эффективным оценочным средством здесь являются задания-эссе.

В заданиях-эссе обучающемуся представляется большая свобода в выборе содержания и формы ответа, позволяя ему отобрать, организовать и представить материал, демонстрируя собственное понимание проблемы, а не просто выбрать правильный вариант из фиксированного набора предложенных.

Приведем пример задания-эссе, которое с высокой вероятностью будет оценивать комплексные достижения обучающихся.

Охарактеризуйте олигополию как тип рыночной структуры на основе следующих критериев: количество фирм в отрасли, характер производимого продукта, степень влияния фирмы на рыночные цены, возможность входа на рынок для других фирм. Рассмотрите данный тип рыночной структуры на основе анализа конкретных отраслевых рынков в разных странах. Приведите примеры товаров (услуг), которые Вы приобретаете на данном рынке.

Данный тип заданий, позволяя сделать процесс обучения более индивидуализированным, дает возможность перейти к более активному взаимодействию педагога с обучающимися. Отвечая на сформулированные вопросы, обучающиеся приводят знакомые для них примеры, ситуации, демонстрируя, что знания, умения и навыки, приобретенные ими, могут быть использованы для анализа процессов, происходящих в экономике.

Преимущества использования заданий-эссе должны быть сопоставлены с их потенциальными недостатками. При кажущейся простоте в составлении заданий данного типа существует риск как неточного формулирования самого задания, так и, как следствие, нечеткое изложение ответа обучающимся, что приводит к трудностям его оценивания и ставит под сомнение валидность самого оценочного средства. Например, некорректный вопрос может быть сформулирован следующим образом: «Сравните олигополию с другими типами рыночных структур». Данное задание не раскрывает, какие критерии должны быть использованы для сравнения, с какими именно типами рыночных структур необходимо провести сравнение,

необходимо ли применять графический анализ при конструировании ответа.

Следующим недостатком задания-эссе является субъективность в его оценивании, когда один и тот же ответ может быть оценен по-разному различными преподавателями или одним и тем же преподавателем в разное время. Следовательно, должны быть четко сформулированы критерии оценивания данного типа заданий.

Еще одним недостатком данного оценочного средства выступает его затратность по времени. Оценивание задания часто требует от преподавателя неоднократного прочтения письменного ответа обучающегося с последующим комментарием, отражающим положительные стороны ответа, а также содержащим критические замечания и рекомендации.

По сравнению с вопросами множественного выбора, с помощью которых за ограниченный промежуток времени можно охватить

значительное количество тем, потенциал заданий-эссе в этом плане гораздо ниже.

Для того, чтобы задания-эссе были эффективными в оценке уровня сформированности компетенций на высоком уровне, серьезные требования предъявляются к их составлению. Задания-эссе должны формулироваться таким образом, чтобы обучающийся в процессе его выполнения использовал: сравнение (приводя аргументы за и против, выделяя достоинства и недостатки); объяснение или прогнозирование возможного результата; представление обоснования предлагаемого решения; обобщение материала с применением графического или табличного представления данных; оценку предложенного экономического решения на основе общепризнанных критериев и теорий [8].

Сравним рассматриваемые оценочные средства; данные представим в таблице 1.

Таблица 1. – Сравнительная характеристика вопросов множественного выбора и заданий-эссе

Оценочное средство	Достоинства	Недостатки	Рекомендации по составлению
Вопросы множественного выбора	Позволяют охватить широкую аудиторию обучающихся и большой объем учебного материала. Наглядно демонстрируют успехи и пробелы в усвоении учебного материала. Дают объективную, унифицированную оценку, исключают субъективизм при оценивании	Трудоемки в составлении. Не исключено угадывание правильного ответа и выбор ответа методом исключения. Не подходят для оценивания высокого уровня сформированности компетенций	Каждый вопрос должен: - быть посвящен одному экономическому понятию или явлению; - быть сформулированным четко, не допускать двояких интерпретаций, быть простым для понимания. Слова «не», «никогда», «кроме» и т.п. следует выделять графически для правильного понимания обучающимися содержания вопроса. Следует избегать: - абсурдных вариантов ответов; - дословных формулировок, взятых из текстов лекций и учебников
Задания-эссе	Относительно просты в составлении. Предоставляют обучающимся свободу выбора в изложении материала. Позволяют обучающимся демонстрировать собственную точку зрения, мнение. Подходят для оценивания высокого уровня сформированности компетенций	Позволяют охватить ограниченный объем учебного материала. При кажущейся простоте формулировки заданий существует риск его неправильной (неточной) интерпретации обучающимся. Трудоемки в оценивании. Не исключают субъективизма при оценивании	Следует: - точно формулировать задания; - указывать временной отрезок, выделяемый на выполнение задания; - четко формулировать критерии оценивания задания; - предлагать обучающимся на выбор несколько равнозначных тем

Вопросы множественного выбора имеют ряд преимуществ по сравнению с заданиями со свободно конструируемым ответом. Вопросы множественного выбора в большей степени используются в диагностике сформированности компетенций на базовом и продвинутом уровнях.

В меньшей степени вопросы множественного выбора используются при оценивании сформированности компетенций на высоком уровне. По нашему мнению, более эффективным оценочным средством в данном случае будет являться задание-эссе.

#### *Литература:*

1. Глоссарий ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://docviewer.yandex.ru/view/18479096-5/?\\*=wMvcRYjRnm6BupvnGPewg0%2F509](https://docviewer.yandex.ru/view/18479096-5/?*=wMvcRYjRnm6BupvnGPewg0%2F509)
2. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 224 с.
3. Леднев В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. – Московский психолого-социальный институт, 2002. – 384 с.
4. Словарь-справочник современного российского профессионального образования; авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010. – 19 с.
5. Becker W., Watts M. Teaching methods in the U.S. undergraduate economics courses // Journal of Economic Education. - 2001. - V. 32. - № 3. - P. 269-279.
6. Buckles S., Siegfried J. Using multiple choice questions to evaluate in-depth learning of economics // Journal of economic education. - 2006. - V. 37. - № 1. - P. 48-57.
7. Harper R. Multiple-choice questions – a reprieve // Bioscience education. - 2003. - V. 2. - № 1. - P. 1-6.
8. Schmeiser K. Teaching writing in economics // Journal of economic education. - 2017. - V. 48. - № 4. - P. 254-264.
9. Walstad W. Improving assessment in university economics // Journal of economic education. - 2001. - V. 32. - № 3. - P. 281-294.
10. Walstad W. Testing for depth of understanding in economics using essay questions // Journal of economic education. - 2006. - V. 37. - № 1. - P. 38-47.
11. Wang H. Ranking responses in multiple-choice questions // Journal of applied statistics. - 2008. - V. 35. - № 4. - P. 465-474.

#### *Сведения об авторах:*

**Андросова Ольга Евгеньевна** (г. Пенза, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, e-mail: androsova.o@inbox.ru

**Влазнева Светлана Алексеевна** (г. Пенза, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономическая теория и международные отношения», Пензенский государственный университет, e-mail: vlaznevas@mail.ru

#### *Data about the authors:*

**O. Androsova** (Penza, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the department «Translation and Translation Theory», Penza State University, e-mail: androsova.o@inbox.ru

**S. Vlasneva** (Penza, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department «Economic theory and international relations», Penza State University, e-mail: vlaznevas@mail.ru



УДК 372.851

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОГНОЗИРОВАНИЮ

**А.И. Нижников, О.М. Растопчина**

**Аннотация.** В статье рассматривается прогностическая компетенция как составляющая профессиональной компетенции и компетентности. Ее формирование у студентов является одной из задач вуза, решение которой методически возможно при изучении высшей математики в рамках контекстного подхода.

Выделены наиболее общие составляющие прогностической компетенции, которые составляют результаты обучения высшей математике студентов – будущих специалистов биоресурсной отрасли: теоретико-когнитивная, деятельностно-практическая и рефлексивно-профессиональная. Раскрыты их особенности на уровнях формирования, проявления и результативности обучения.

Проведенный анализ взглядов на определение прогностической компетенции, выделение общих характеристик и содержательных компонент позволили уточнить понятие прогностической компетенции будущих специалистов биоресурсной отрасли.

Эффективным средством формирования прогностической компетенции в рамках контекстного подхода является соответствующее методическое обеспечение, особенности которого обсуждаются в работе.

**Ключевые слова:** прогностическая компетенция, контекстный подход, методика обучения высшей математике, будущие специалисты биоресурсной отрасли.

## THE COMPETENCE OF POTENTIAL MATHEMATICS IN THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS PREDICTION

**A. Nizhnikov, O. Rastopchina**

**Abstract.** The article deals with the prognostic competence as a component of professional competence and competence. Its formation among students is one of the tasks of the university, the solution of which is methodically possible in the study of higher mathematics within the framework of the contextual approach.

The most general components of prognostic competence, which make up the results of teaching higher mathematics to students, who are identified as future specialists of the bioresource industry: theoretical and cognitive, activity-practical and reflexive-professional. Their features are revealed at the levels of formation, manifestation and effectiveness of training. The investigations of attitudes to the definition of prognostic competence, the identification of general characteristics and content components allowed us to clarify the concept of prognostic competence of future specialists in the bioresource industry.

An effective means of formation of predictive competence in the context of the contextual approach is the appropriate methodological supply, the features of which are discussed in the work.

**Keywords:** prognostic competence, contextual approach, methods of teaching higher mathematics, future specialists in the bioresource industry.

Конечные результаты обучения в процессе приобретения профессии в вузе зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО). Выпускник вуза, пришедший на производство, должен быть профессионально компетентен и способен к повышению приобретенного уровня знаний в дальнейшем.

Профессиональная компетентность – необходимая, а также емкая, многогранная и многокомпонентная совокупность знаний и компетенций для осуществления определенного рода деятельности. При этом прогностическая компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности, так как именно прогностическая компетентность

специалиста позволяет ему делать прогнозы и в повседневной, и в профессиональной деятельности, в том числе, как при анализе различных моделей и проектов, так и в процессе формирования траектории профессионального роста.

Для специалистов биоресурсной отрасли (экологов, биоэкологов, биологов моря, технологов по обработке гидробионтов и др.) готовность и способность прогнозирования своей деятельности необходимы в ходе анализа научно-производственных проблем, планирования и проектирования производственной деятельности, организации и проведении эксперимента, в том числе научного. Из этого следует, что выпускники вузов биоресурсной отрасли должны

быть готовы к прогностической деятельности, так как прогнозирование является и одним из методов научного познания и неотъемлемой частью профессиональной деятельности.

На начальном этапе обучения (1 и 2 курсы), когда согласно учебным планам изучается высшая математика, у студентов еще не может быть сформирована профессиональная компетентность. В этот период обучения возможно формирование только *профессиональных компетенций, в том числе прогностической как одной из них*, которые в целом составят основу будущей профессиональной компетентности.

Образовательные стандарты прописывают требования к результатам обучения студентов в формате общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Конкретно в ФГОС ВО прогностическая компетенция не выделяется, но, в то же самое время в них отражается один из результатов получения образования – способность к прогнозированию, например, для направлений подготовки бакалавров и магистров для биоресурсных отраслей деятельности человека:

– предусматривается формирование профессиональной компетенции (ПК-1), которая требует, чтобы специалист был способен «осуществлять прогноз техногенного воздействия» [10] (05.03.06 «Экология и природопользование»);

– выделяется компетенция ПК-2 как готовность к «участию в разработке биологических обоснований оптимальных размеров промысла, общих допустимых уловов, прогнозов вылова» [11] (35.03.08 «Водные биоресурсы и аквакультура»);

– обговаривается компетенция ПК-31 как способность «разрабатывать порядок выполнения работ, <...> к участию в разработке технически обоснованных норм времени и т.д.» [9] (19.03.03 «Продукты питания животного происхождения»);

– раскрывается компетенция ПК-4 как способность «составления научно-технических проектов» [12] (06.03.01 «Биология (биоэкология)») и т.д.

Именно поэтому в методике обучения являются актуальными проблемы формирования прогностической компетенции. Этим проблемам и их теоретическому обоснованию для разнообразных направлений подготовки посвятили свои работы:

– Е.В. Анфалов, З.А. Багишаев, Ю.В. Кутлыев, О.П. Пузиков и др. для студентов военных вузов;

– И.В. Гладкая, А.В. Захаров, Г.Н. Зеленко, О.В. Киселева, К.В. Корнилова, А.Ф. Присяжная, Н.Ю. Фаткуллин и др. для педагогических специальностей;

– М.А. Благова, О.В. Карманчиков и др. для будущих менеджеров и работников сервиса;

– В.А. Воропаева, Г.В. Короткова, Е.В. Макарова и др. для студентов аграрных вузов.

Теории и методике формирования *прогностической компетенции* у студентов в процессе изучения *математических дисциплин* посвятили свои исследования Г.И. Илларионова, Я.Г. Стельмах, С.А. Тарасова; *прогностических умений* – Е.В. Лебедева, Д.Е. Ломакин и др.

Таким образом, на основе вышесказанного можно говорить об обязательности формирования прогностической компетенции в стенах высшего учебного заведения. В связи с чем, *цель* статьи – рассмотреть проблему формирования прогностической компетенции студентов как одну из задач современной методики обучения высшей математике.

Определяя прогностическую компетенцию, авторы отталкиваются от разных аспектов, зависящих от направления исследований. Так, например, к прогностической компетенции относят:

– способность предвосхищать (И.В. Краснокутский);

– совокупность знаний, умений, опыта и личностных качеств (О.П. Пузиков, Е.В. Макарова);

– вид профессиональной компетенции (К.В. Корнилова);

– часть профессиональной культуры (М.А. Благова, Н.В. Булдакова).

Формирование прогностической компетенции и обоснование ее характерных черт и особенностей в математической отрасли знаний также не остались без внимания исследователей:

– Я.Г. Стельмах выделила *математическую прогностическую компетенцию* как «готовность предвидеть результаты своей деятельности, уметь грамотно использовать математический аппарат для расчета и моделирования (в том числе и природного состояния в зависимости от техногенных угроз) [8, с.76];

– Г.И. Илларионова рассмотрела *«модельно-прогностическую компетенцию»* как «умения строить и использовать математические модели для описания и прогнозирования различных производственных процессов» [1, с.76].

Наш анализ психолого-педагогических, дидактических и методических источников дает возможность выделения *наиболее общих составляющих прогностической компетенции*:

– профессиональная необходимость в различных видах деятельности прогностической направленности;

– наличие личностных качеств, готовность и способность применения знаний, умений к прогнозированию, осуществляемого в рамках профессиональной деятельности и в ходе жизненных ситуаций;

– способность к прогнозированию, проявляющаяся в процессе программирования действий, планирования деятельности, проектирования и др.;

– элемент профессиональной культуры.

При этом математический аппарат выступает средством расчета, моделирования, подтверждения или опровержения прогнозов всевозможных процессов.

В научно-методической литературе существуют различные *классификации видов или компонент прогностической компетенций*. Анализируя разнообразные типологии, мы пришли к заключению, что все элементы

прогностической компетенции, выделенные методистами, имеют различные названия, но, в то же самое время, их терминологическое наполнение имеет одну содержательную структуру. То есть элементами прогностической компетенции, по мнению всех авторов, являются знания способов, средств и методов прогнозирования; умения и навыки планирования, моделирования, проектирования (деятельности, не мыслимой без прогнозирования); личностные качества и поведенческие реакции (мотивация, рефлексия, саморегуляция и планирование личностной траектории развития и профессионального роста).

Обобщение и дополнение авторских классификаций К.В. Корниловой [3, с.12], О.П. Пузикова [5, с.54], О.В. Киселевой [2, с.30], Е.В. Макаровой [4, с.108] позволили нам выделить компоненты прогностической компетенции, формируемой в процессе изучения высшей математики, типология которых представлена в таблице 1.

Таблица 1. – Типология компонент прогностической компетенции

Автор	Знания методов прогнозирования, специальные знания и др.	Умения планировать, моделировать, прогнозировать, опыт и др.	Личностные качества и особенности (готовность к риску, саморазвитию и др.), мотивация
К.В. Корнилова	Теоретико-методологическая	Профессионально-практическая	Рефлексивно-ценностная
О.П. Пузиков	Когнитивно-смысловая	Деятельностно-проектировочная	Личностно-конативная
О.В. Киселева	Когнитивная	Операционная	Мотивационная
Е.В. Макарова	Операционально-когнитивная	Операционально-поведенческая	Мотивационно-регулятивная
О.М. Растопчина	Теоретико-когнитивная	Деятельностно-практическая	Рефлексивно-профессиональная

Анализ таблицы 1 позволяет утверждать, что предлагаемые нами и другими соискателями компоненты прогностической компетенции не имеют кардинальных отличий, но в нашей типологии учитываются *особенности учебно-познавательного процесса в вузе при изучении высшей математики*:

– обучение высшей математики ведется на начальном этапе обучения в вузе (1 - 2 курсы), когда студенты не владеют полной картиной своей будущей профессиональной деятельности;

– математический аппарат и методы, которые осваиваются на 1 - 2 курсах обучения, должны соответствовать и программному материалу, и, одновременно, знаниям, умениям, навыкам, необходимым в дальнейшем получении образования и в процессе осуществления высокопрофессиональной деятельности;

– обязательная актуализация и углубление математических знаний и методов на факультативных элективных курсах или на других формах учебно-познавательного процесса, организованного учебным заведением перед изучением специальных профессионально направленных дисциплин, выполнением курсовых и квалификационных проектов.

Таким образом, мы выделяем *компоненты прогностической компетенции, которые составляют результаты обучения высшей математике студентов – будущих специалистов биоресурсной отрасли*:

– *теоретико-когнитивную*;

– *формируется* на начальном этапе изучения высшей математики в процессе получения и усвоения математических знаний и методов при одновременном развитии таких



качеств мышления студентов как аналитичность, глубина, гибкость;

– *проявляется* в ходе практического использования освоенных, умений и навыков;

– *результатом* является способность овладения, понимания и использования математического аппарата и теоретических знаний о видах, методах, этапах прогнозирования;

– *деятельностно-практическую*:

– *формируется* в процессе изучения различных тем по высшей математике при выполнении заданий и решении контекстных задач профессиональной направленности различных типов;

– *проявляется* в ходе активного практического использования освоенных, осознанных, прочных умений и навыков применения методов прогнозирования;

– *результатами* являются готовность предвидеть результаты своей деятельности и способность практической реализации умений по применению способов, методов прогнозирования в ежедневной и профессиональной деятельности; готовность к перспективности и доказательности мышления;

– *рефлексивно-профессиональную*:

– *формируется* в процессе актуализации и углубления математических знаний и методов на факультативных элективных курсах;

– *проявляется* в ценностном отношении к прогностической деятельности, при изучении специальных профессионально направленных дисциплин, выполнении курсовых и квалификационных проектов в сформированных умениях и навыках построения математических моделей и их использования для отображения, прогнозирования и осуществления производственных процессов;

– *результатом* является готовность и способность осмысления, понимания необходимости и применения методов прогнозирования в профессионально-научной деятельности, при самооценивании и планировании траектории личностного саморазвития; способность доказательства, обоснования подтверждения, корректировки или опровержения прогнозов.

Проведенный анализ взглядов на определение прогностической компетенции, выделение общих характеристик и содержательных компонентов позволили уточнить понятие прогностической компетенции будущих специалистов биоресурсной отрасли. Так, под *прогностической компетенцией будущих специалистов биоресурсной отрасли* мы понимаем элемент профессиональной культуры, проявляющийся в

*способности и готовности реализации математических знаний, умений, навыков и способов прогнозирования, планирования, проектирования и обоснования, как научного эксперимента и производственной деятельности, так и профессионально-личностной траектории саморазвития.*

Формирование прогностической компетенции студентов является одной из задач методики обучения высшей математике будущих специалистов биоресурсной отрасли. В этом аспекте мы, соглашаясь с работами Н.В. Воропаевой, М.С. Горбузовой, В.А. Далингера, Г.А. Костиной, О.Г. Ларионовой, Н.А. Рыбалко, О.В. Янущик, видим решение данной задачи в адаптации и реализации контекстного подхода в процессе обучения студентов направлений подготовки 05.03.06 «Экология и природопользование», 35.03.08 «Водные биоресурсы и аквакультура», 19.03.03 «Продукты питания животного происхождения», 06.03.01 «Биология (биоэкология)» как целесообразное средство формирования прогностической компетенции.

Практическое внедрение контекстного подхода является эффективным при соответствующем методическом обеспечении. Для студентов – будущих специалистов биоресурсной отрасли ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет» разработаны и применяются в учебно-познавательном процессе учебное пособие [6] и практикум по высшей математике [7].

Особенностью учебного пособия является постоянное рассмотрение примеров профессионального контекста, ознакомление студентов с приложением математического аппарата к будущей профессиональной деятельности, в том числе и прогностической. Отличительная черта практикума – разделение задач по контекстным уровням: предметный, профессиональный и профессионально-исследовательский. При таком подходе студенты осваивают предметные знания, развивают различные качества мышления, в том числе аналитичность, глубину, гибкость; демонстрируют творческий подход при решении и составлении контекстных задач, что является проявлением формирования прогностических умений и навыков.

Полученные положительные результаты педагогического исследования по формированию мотивации, соответствующего стиля мышления, прогностических способностей подтверждают целесообразность реализации контекстного подхода при обучении высшей математике.

В соответствии с вышесказанным, можно сделать следующие *выводы*. Прогностическая компетенция является составляющей профессиональной компетенции, что проявляется при планировании, проектировании, моделировании профессиональной деятельности, в научных исследованиях, при формировании траектории личностного развития.

В результате анализа психолого-педагогических, дидактических и методических источников выделены наиболее общие характеристики и составляющие прогностической компетенции. Уточнено понятие прогностической компетенции в контексте нашего исследования.

Выделены компоненты прогностической компетенции будущих специалистов биоресурсной отрасли: теоретико-когнитивный (знания о видах, методах, этапах и применении математического аппарата в прогнозировании); деятельностно-практический (готовность предвидеть результаты, применение способов, методов прогнозирования и др.); рефлексивно-профессиональный (планирование траектории личностного саморазвития; обоснование подтверждения, корректировки или опровержения прогнозов и др.). Освоение

студентами данных компонент является показателем сформированности прогностической компетенции.

Эффективным средством формирования прогностической компетенции в рамках контекстного подхода являются учебное пособие и практикум контекстного содержания, позволяющие развивать качества мышления, умения и способности планирования и моделирования, лежащие в основе прогностической компетенции.

Мы видим еще одним из уместных и реально выполнимых средств решения проблемы по формированию прогностической компетенции студентов в рамках контекстного подхода – спецкурс. Его логично проводить в 6 и/или 7 семестрах перед подготовкой к написанию курсовых и квалификационных работ; данный спецкурс включает: планирование экспериментальной деятельности, проектирование исследования, использование математических методов обработки. Методическая разработка и практическое внедрение спецкурса «Математические методы исследования и прогнозирования в биоресурсной отрасли» является перспективой нашего дальнейшего поиска.

### Литература:

1. Илларионова Г.И. Формирование профессионально-математической компетентности будущих инженеров по безопасности технологических процессов и производств: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.И. Илларионова. – М., 2008. – 25 с.
2. Киселева О.В. Развитие прогностической компетенции педагога-психолога в структуре проектировочной деятельности / О.В. Киселева // Вестник ННГУ. – 2009. – № 4. – С. 29-33.
3. Корнилова К.В. Формирование прогностической компетентности будущих специалистов дошкольного образовательного учреждения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.В. Корнилова. – Магнитогорск. - 2009. – 25 с.
4. Макарова Е.В. Условия формирования прогностической компетенции студентов аграрных вузов / Е.В. Макарова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2012. – № 2. – С. 107-144.
5. Пузиков О.П. Формирование управленческо-прогностической компетенции у курсантов военных вузов: учебное пособие / О.П. Пузиков. – Пермь: Пермский военный институт внутренних войск МВД России, 2015. – 156 с.
6. Растопчина О.М. Высшая математика: учебное пособие / О.М. Растопчина. – М.: МПГУ, 2018. – 150 с.
7. Растопчина О.М. Высшая математика: практикум; под ред. док. пед. наук, канд. физ-мат. наук А.И. Нижникова, док. пед. наук Т.Н. Поповой. – М.: МПГУ, 2017. – 138 с.
8. Стельмах Я.Г. Формирование профессиональной математической компетентности студентов - будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук / Я.Г. Стельмах. – Самара, 2011. – 233 с.
9. ФГОС ВО направления подготовки 19.03.03 «Продукты питания животного происхождения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/190303.pdf>
10. ФГОС ВО направления подготовки 05.03.06 «Экология и природопользование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/050306.pdf>
11. ФГОС ВО направления подготовки 35.03.08 «Водные биоресурсы и аквакультура» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/350308.pdf>
12. ФГОС ВО направления подготовки 06.03.01 «Биология (биоэкология)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/060301\\_Biologia.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/060301_Biologia.pdf)

*Сведения об авторах:*

**Нижников Александр Иванович** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной математики, информатики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: ainizhnikov@mail.ru

**Растопчина Оксана Михайловна** (г. Керчь, Россия), старший преподаватель кафедры математики, физики и информатики ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», аспирантка кафедры прикладной математики, информатики и информационных технологий ФГБОУ ВО «МПГУ», e-mail: oksana\_mihaylovna\_r@mail.ru

*Data about the authors:*

**A. Nizhnikov** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Applied Mathematics, Informatics and Information Technologies FSFEI HE «Moscow State University of Education», e-mail: ainizhnikov@mail.ru

**O. Rastopchina** (Kerch, Russia), senior lecturer of mathematics, physics and informatics chair of FSFEI HE «Kerch State Maritime Technological University», Post-Graduate Student of Applied Mathematics, Computer Science and Information Technology Department of FSFEI HE «MSUE», e-mail: oksana\_mihaylovna\_r@mail.ru



УДК 371.31

## КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ТИПОЛОГИЯ ГРУППОВЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

**Е.Л. Ерохина**

*Аннотация.* В статье рассматривается коммуникативный аспект групповой работы на уроке. Опровергается ложное убеждение, что уже сама форма организации урока (работа в группах) способствует коммуникативному совершенствованию учащихся. Доказывается, что эффективное развитие коммуникативных умений происходит в том случае, если в процессе групповой работы учащиеся решают специальные учебные задачи. Предлагаемая типология заданий для групповой работы основана на теоретических положениях социальной психологии малой группы и педагогического речеведения. Представлены основные виды групповых задач: продукционные, дискуссионные, проблемные. Устанавливается соотношение между типом задачи и видом диалога-обсуждения (кооперативного, координирующего, контрдициплинарного), организуемого в ходе ее решения. Основные положения статьи проиллюстрированы примерами организации групповой работы на уроках литературы в общеобразовательной организации.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетенция, групповая работа, учебная задача, диалог-обсуждение, общение.

## COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS: TYPOLOGY OF GROUP EDUCATIONAL TASKS

**E. Erokhina**

*Abstract.* The article deals with the communicative aspect of group work in the lesson. Refuted false belief that the very form of organization of the lesson (working in groups) contributes to the communicative improvement of students. It is proved that effective development of communicative skills occurs in the event that in the process of group work students solve special educational tasks. The proposed typology of tasks for group work is based on the theoretical provisions of social psychology of a small group and pedagogical speech. The main types of group tasks are presented: production, discussion, problematic. A relationship is established between the type of task and the type of dialogue-discussion (cooperative, coordinating, counter-disciplinary) that is organized in the course of its solution. The main provisions of the article are illustrated by examples of organization of group work in literature classes in a general education organization.

*Keywords:* communicative competence, group work, educational task, dialogue-discussion, communication.

Групповая работа учащихся на уроке является сегодня распространенной формой организации учебной деятельности. В Примерной основной образовательной программе основного общего образования утверждается, что групповая работа учащихся – это средство формирования и развития их коммуникативных универсальных учебных действий, в частности, умения организовывать речевое взаимодействие, понимать и принимать позицию собеседника, участвовать в обсуждении общей для группы проблемы, разрешать речевой конфликт, эффективно участвовать в дискуссии и др. [10].

Наши наблюдения за уроками по разным учебным предметам подтверждают тезис: «Учителя практически не ставят на уроках специальной задачи освоения учащимися разных способов взаимодействия в группах... Дети вырабатывают правила работы внутри группы «стихийно», через свой опыт» [4, с.65]. У субъектов образовательной деятельности

возникает ложное убеждение, что уже сама форма организации урока (работа в группах) способствует коммуникативному совершенствованию учащихся. Поэтому, формируя группу, учителя ориентируются на уровень предметной компетенции её членов и не обращают внимания на особенности их коммуникативного развития, на обязательное наличие в группе коммуникативного лидера; в ходе групповой работы учитель помогает учащимся в выполнении учебного задания, но не является модератором их речевого взаимодействия; групповая работа на уроке длится не более 10 - 15 минут – в течение этого времени группа из 5 - 10 человек неспособна осуществить сколько-нибудь полноценное взаимодействие; итог групповой работы направлен на анализ выполненного задания, но не на оценку эффективности взаимодействия членов группы [3, с.412-414].

Согласившись с формулировкой А.А. Леонтьева «Общение – то, что обеспечивает коллективную деятельность» [6, с.4], согласимся и с тем, что интерактивная сторона общения – умение организовывать взаимодействие, распределять роли в общении – развивается непосредственно в процессе учебной деятельности, осуществляемой в группе. Однако умение определять цели общения, четко излагать свои мысли, аргументировать, анализировать высказывания, воздействовать на партнера (компоненты информативной стороны общения), а также умение слушать, интерпретировать информацию, понимать явные и неявные смыслы, прогнозировать последствия высказывания, испытывать и выражать эмпатию, рефлексировать (компоненты перцептивной стороны общения) необходимо развивать специально [2].

В данной статье мы остановимся на типах учебных задач, решение которых в процессе групповой работы будет способствовать развитию коммуникативно-речевых умений учащихся.

Рассмотрим типичные задания для группового выполнения, которое получают школьники на уроке литературы: «Первая группа. Образ Манилова. Вторая группа. Образ Ноздрева. Третья группа. Образ Коробочки. Ученики зачитывают характеристику героя, обращая внимание на детали» [1].

Учащиеся 11 класса на уроке изучения рассказа М. Горького «Старуха Изергиль» разбиты на три группы. Каждая группа должна найти черты романтизма в образах героев: Ларры, старухи Изергиль, Данко (каждая группа работает с одним образом). Учитель выделяет на работу 5 минут. Один учащийся от каждой группы даёт ответ на заданный вопрос (Гетманенко Е.Г. Урок литературы 10 класс. Конкурс «Учитель года 2014»: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_hXpT](https://www.youtube.com/watch?v=_hXpT)).

Методический потенциал подобных заданий для организации групповой работы невелик. Если предположить, что учитель работает в парадигме кооперативного обучения и распределяет части единого задания между группами, то он должен предусмотреть такие условия, при которых деятельность каждой группы является важной для работы всех остальных групп, без результата, полученного предыдущей группой, последующая группа не может выполнить свою часть общей задачи. Однако в рассматриваемых нами примерах каждая группа замкнута на самой себе и результат, полученный ею, не влияет на деятельность остальных. Если учитель работает в парадигме обучения в сотрудничестве, то

выполнения задания предполагает общение учащихся в группе. Однако данные задания легко могут быть выполнены индивидуально, без взаимодействия с остальными учащимися.

Предлагаемая нами типология заданий для групповой работы основана на теоретических положениях социальной психологии малой группы и педагогического речеведения.

Так, психологи Д. Хакмен и Ч. Моррис выделили три типа групповых задач, являющихся источниками эффективного группового взаимодействия: «*продукционные* (их решение ведет к получению оригинальных, творческих продуктов, например к генерированию новых идей), *дискуссионные* (требуют от членов группы дискуссии по поводу конкретного вопроса и выработки согласованного решения), *проблемные* (требуют спецификации процесса, развертываемого с целью решения некоторой проблемы)» [5, с.212]. Как видим, групповая задача может быть решена только в процессе общения, диалога между участниками.

Для конкретизации того, как именно в ходе решения групповой задачи происходит коммуникативно-речевое развитие субъектов, обратимся к интересному исследованию Т.К. Сазоновой, в котором найдена коммуникативно-дидактическая единица групповой работы – диалог-обсуждение, и рассмотрены его разновидности: «*кооперативный* диалог-обсуждение (в основе речевого взаимодействия лежит содействие); *координирующий* (собеседники стремятся доказать что-то партнеру по обсуждению, скоординировать различные точки зрения и прийти к общему решению); *контрадикторный* (в основе речевого взаимодействия лежит противодействие, каждый собеседник стремится одержать победу над другим, отношение к предмету обсуждения не совпадает)» [11, с.5-6]. Кроме того, автор выделяет подвиды внутри каждого диалога: «1) диалог, предметом обсуждения которого является предметная информация, сообщаемая участниками общения с целью выработки общего мнения или принятия общего решения по определенной проблеме; 2) диалог, предметом обсуждения которого является оценка отношений; 3) диалог, предметом обсуждения которого является согласование совместной деятельности коммуникантов» [11, с.9].

Мы установили соотношение между видом групповой задачи и тем типом диалога-обсуждения, который разворачивается в процессе ее решения:

- продукционная задача – диалог, предметом обсуждения которого является согласование совместной деятельности коммуникантов;

- дискуссионная задача – диалог, предметом обсуждения которого является предметная информация, сообщаемая участниками общения с целью выработки общего мнения или принятия общего решения по определенной проблеме и диалог, предметом обсуждения которого является выяснение отношения участников диалога к предмету обсуждения;

- проблемная задача – диалог, предметом обсуждения которого является предметная информация, сообщаемая участниками общения с целью выработки общего мнения или принятия общего решения по определенной проблеме.

Таким образом, содержание групповой задачи создает условия для речевого взаимодействия учащихся, которое реализуется в форме диалога-обсуждения определенного вида. Разрабатывая задание для групповой работы, целесообразно создать для учащихся памятку-алгоритм, направляющую процесс их речевого взаимодействия.

Приведем примеры групповых задач разного вида на уроках литературы и алгоритм организации общения школьников в процессе выполнения этой задачи.

*Продукционная задача* (в школе это чаще всего задание-проект). «Попробуй составить необычный устав твоей школы. Пусть он состоит из 10 пунктов. Каждый пункт – пословица. Какие пословицы ты отберешь? В каком порядке поместишь в Устав?» [9, с.12]. Каждая группа создает свой вариант устава. Можно создать конкурсную комиссию и выбрать лучший вариант устава.

Алгоритм обсуждения:

1. Обсудите в группе, что такое устав организации. Рассмотрите уставы, предложенные вам в качестве образцов. Обсудите, в каких ситуациях и с какой целью используются эти документы.

2. Обсудите, какие нормы поведения в школе и качества личности учащегося целесообразно включить в устав.

3. Распределите обязанности между членами вашей группы: кто именно будет подбирать пословицы к каждому пункту устава.

4. Представьте результаты работы, обсудите их, выберите лучшую, по мнению большинства, пословицу для каждого пункта вашего устава.

5. Обсудите, в какой форме вы будете представлять ваш устав конкурсной комиссии.

6. После подведения итогов конкурса обсудите в группе причины вашей победы (или неудачи).

*Дискуссионная задача.* Ваша группа – жюри литературного конкурса. Какому произведению, прочитанному в этом году, вы присудите премию и почему? Жюри должно представить и обосновать коллективное решение [8].

Алгоритм обсуждения:

1. Выберите председателя вашего жюри, который будет руководить обсуждением, резюмировать высказывания и представлять решение группы.

2. Предлагая книгу-номинанта, четко, ясно, лаконично сформулируйте свою позицию, приведите аргумент (аргументы) в ее защиту.

3. Внимательно слушайте высказывания друг друга, осмысливайте их, соотносите со своей позицией.

4. При выражении своего согласия или несогласия с позицией члена группы будьте сдержаны, точны, корректны, избегайте уклонений от предмета обсуждения.

5. Суммируйте сказанное членами группы, обобщите представленные аргументы, сделайте вывод об их убедительности, вынесите окончательное решение от имени группы.

6. По завершении представления книг-номинантов всеми группами оцените эффективность обсуждения, организованного вашей группой.

*Проблемная задача* (в школе этот тип задач часто реализуется как исследовательское задание). «Проведите самостоятельное исследование. Цель исследования: поэтапно восстановить путь духовного развития Пьера Безухова. Задачи исследования представлены в системе приведённых ниже вопросов и заданий.

1. Каким предстаёт Пьер Безухов в начале романа? Охарактеризуйте его личность и взгляды на жизнь, опираясь на портрет, рассказ о происхождении, его высказывания о французской революции и Наполеоне. (Том 1, часть I, главы II, IV, V).

2. О каких противоречиях в характере и миропонимании Пьера свидетельствует его образ жизни в молодости? Что даёт основание предвидеть возможность духовного развития героя? (Том 1, часть I, глава VI; часть III, главы I, II; том 2, часть I, главы IV, VI).

3. О каком духовном конфликте героя свидетельствует внутренний монолог? (Том 2, часть II, глава I).

4. Почему Пьер вступает в масоны? Проанализируйте сцену вступления Пьера в масоны. Какие изобразительные средства и как

выражают отношение автора к происходящему? Почему Пьер верит в способность обрести смысл жизни, реализуя идеи масонства? (Том 2, часть II, главы III, XI, XII). Чем было вызвано разочарование Пьера в масонстве? (Том 2, часть III, глава VII).

5. Какие цели преследует Пьер, осуществляя преобразования в своих имениях? Докажите, пользуясь текстом, что Пьер убежден в пользе этой деятельности. Каково авторское отношение к Пьеру на данном этапе духовного развития героя? (Том 2, часть II, глава X).

6. В чём причины и суть духовного кризиса Пьера? (Том 2, часть V, глава I).

7. Каково значение Бородинского сражения в жизни Пьера?

8. Что изменилось в мировоззрении Пьера во время его жизни в опустевшей Москве? Почему Пьер решил убить Наполеона? Каково авторское отношение к этому поступку героя? (Том 3, часть III, главы IX, XXVII, XXXIII - XXXIV).

9. Какую роль в духовном развитии Пьера сыграла встреча с Платоном Каратаевым? (Том 4, часть I, главы X - XII, XIII.)

10. Какие взгляды Пьера явились итогом его духовного развития, представленного на страницах романа? (Эпилог, часть I, глава XIV).

11. Как воспринимают Пьера другие герои романа? Как этих героев характеризует отношение к Пьеру? (Том 1, часть I, глава VI; том 2, часть II, главы VI, XIV; том 2, часть III, главы XV, XXIV; том 3, часть I, глава XX; том 3, часть II, глава XVI)» [7, с.237-238].

Алгоритм обсуждения:

1. Распределите работу между членами группы.

2. Представьте членам группы подготовленный вами четкий и аргументированный ответ на вопрос.

3. Внимательно слушайте высказывания друг друга, осмысливайте их.

4. При необходимости дополняйте и исправляйте ответы.

5. Суммируйте сказанное членами группы, обобщите представленные аргументы.

6. По окончании работы оцените эффективность обсуждения, организованного вашей группой.

Подведем итог. Эффективность коммуникативного развития учащихся в процессе групповой работы определяется типом учебного задания, которое они выполняют: «Если по своей сути работа не требует нескольких участников, ее вряд ли стоит выполнять в группе» [12]. Представленные в данной статье виды задач для групповой работы, решение которых предполагает участие обучающихся в специально организованном диалоге-обсуждении, продуктивны для развития их коммуникативной компетенции.

Однако отметим, что решающая роль в разработке заданий, модерировании процесса обсуждения, оценке не только результата, но и хода взаимодействия членов группы принадлежит учителю. Учитель-организатор групповой работы должен обладать специальными коммуникативными компетенциями: уметь организовывать субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения; осознавать специфику группового взаимодействия как сложного коммуникативного события; обладать собственным опытом эффективного взаимодействия в групповой профессиональной деятельности (работать в проблемно-творческих профессиональных группах, в методических объединениях учителей и пр.); владеть фасилитационными умениями [3, с.412-414]. Полагаем, что указанные компетенции могут быть получены учителями в ходе освоения специальных программ в рамках дополнительного образования.

### Литература:

1. Агантаева Ю.Е. Групповая работа на уроках литературы. Методическая разработка [Электронный ресурс] / Ю.Е. Агантаева. – Московский городской округ, 2011. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/30089128-Grupovaya-rabota-na-urokah-literatury.html>

2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.

3. Ерохина Е.Л. Коммуникативная компетенция учителя-организатора групповой работы / Е.Л. Ерохина // Филологические чтения ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Материалы конференции. – Ярославль, 2017. – 451 с.

4. Карпова Е.В. Организация работы учащихся в малых группах в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / Е.В. Карпова, О.Н. Шевко // Ярославский педагогический вестник. - 2005. - Вып. 3(44). – С. 65-70.

5. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.

6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 46 с.

7. Москвин Г.В. Литература. 10 класс: учебник / Г.В. Москвин, Н.Н. Пуряева, Е.Л. Ерохина. – М.: Вентана-Граф, 2016. – 304 с.

8. Москвин Г.В. Литература. 11 класс: учебник / Г.В. Москвин, Н.Н. Пуряева, Е.Л. Ерохина. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 336 с.

9. Москвин Г.В. Литература. 5 класс: учебник: в 2-х частях / Г.В. Москвин, Н.Н. Пуряева, Е.Л. Ерохина. - Часть 1. - ФГОС. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 256 с.

10. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya>

-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya

11. Сазонова Т.К. Обучение диалогу-обсуждению учащихся старших классов в школе с углубленным изучением английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.К. Сазонова. – М., 1993. – 16 с.

12. Уваров А.Ю. Групповая работа: кооперация в обучении [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во МИРОС, 2001. – 224 с. – Режим доступа: [http://www.bimbad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1881&binn\\_rubrik\\_p1\\_articles=125](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1881&binn_rubrik_p1_articles=125)

***Сведения об авторе:***

***Ерохина Елена Ленвладовна*** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры риторики и культуры речи Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения Московский педагогический государственный университет, e-mail: [el.erokhina@mpgu.edu](mailto:el.erokhina@mpgu.edu)

***Data about the author:***

***E. Erokhina*** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Professor of the Department of Rhetoric and Culture of Speech, Moscow State Pedagogical University, e-mail: [el.erokhina@mpgu.edu](mailto:el.erokhina@mpgu.edu)





УДК 378.147.88

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

И.В. Левкин, А.В. Рассказов, Ш.Г. Хусаинов

**Аннотация.** Предложена методика проведения лабораторных работ по физике для студентов-бакалавров инженерных и технических специальностей с применением интерактивных технологий обучения. В контексте современного развития общества выпускнику вуза необходимо владеть навыками и умениями планирования, постановки и проведения эксперимента, а также критической и многосторонней оценки полученных результатов, владением методики расчета погрешностей, умением анализировать и делать выводы о полученных результатах, навыками работы в команде, а также возможностью прогнозирования результатов опыта. Интерактивные технологии позволяют развить и приобрести все необходимые для этого компетенции, умения и навыки, что дает возможность студенту наиболее полно понять суть физических законов и явлений, не только в теоретическом, но и практическом аспектах обучения.

**Ключевые слова:** интерактивные формы обучения, формирование, лабораторная работа, подготовка бакалавров, профессиональное образование.

## SOME ASPECTS OF THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF LABORATORY WORK IN PHYSICS FOR UNDERGRADUATE STUDENTS USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES

I. Levkin, A. Rasskazov, Sh. Khusainov

**Abstract.** The article proposes a technique of laboratory work in physics for undergraduate students of engineering and technical specialties with the use of interactive learning technologies. In the context of the modern development of society, a graduate of the University must have the skills and abilities to plan, organize and conduct an experiment, as well as critical and multilateral evaluation of the results, knowledge of methods for calculating errors, the ability to analyze and draw conclusions about the results, teamwork skills, as well as the ability to predict the results of the experience. Interactive technologies allow to develop and acquire all necessary competences, abilities and skills that gives the chance to the student to understand the essence of physical laws and phenomena, not only in theoretical but also practical aspects of training most fully.

**Keywords:** interactive forms of education, formation, laboratory work, training of bachelors, professional education.

На сегодняшний день наиболее остро ощущается разрыв между требованиями, предъявляемыми работодателем, и знаниями, полученными в результате обучения в вузе. Тенденции развития и ритм жизни диктует необходимость обладания большим количеством навыков и компетенций для выполнения наиболее важных инженерных задач, что невозможно без проведения практических работ. Это, в первую очередь, касается такой прикладной дисциплины, как Физика.

Важнейшую роль в изучении курса, а именно глубокого понимания не только теоретических основ курса, но и практического их применения играют лабораторные работы. К сожалению, в школах, по результатам опроса, только 28% обучающихся участвовали в проведении опытов и только у 46% опрошенных проводились лабораторные работы. Подобная ситуация является критической для изучения физических

законов и явлений в вузе, поскольку вчерашние выпускники общеобразовательных школ не владеют теорией и практикой постановки эксперимента. А также не могут грамотно оценить полученные результаты. Полностью восполнить этот пробел в знаниях, умениях и навыках представляется актуальной и важной задачей. Поэтому при обучении особое внимание следует уделить методике преподавания лабораторных работ и практических занятий.

Имеющиеся в арсенале педагога методы обучения, а именно: пассивные, активные и интерактивные [5] позволяют решить поставленную задачу в комплексе.

При пассивных методах обучения студент не принимает почти никакого участия в процессе получения знаний, и эти методы постепенно замещаются более прогрессивными и соответствующими современным реалиям.

Активные методы обеспечивают решение образовательных задач в разных аспектах:

- формирование положительной учебной мотивации;
- повышение познавательной активности учащихся;
- активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс;
- стимулирование самостоятельной деятельности;
- развитие познавательных процессов – речи, памяти, мышления;
- эффективное усвоение большого объема учебной информации;
- развитие творческих способностей и нестандартности мышления;
- развитие коммуникативно-эмоциональной сферы личности обучающегося;
- раскрытие личностно-индивидуальных возможностей каждого учащегося и определение условий для их проявления и развития;
- развитие навыков самостоятельного умственного труда;
- развитие универсальных навыков [4].

Таким образом, полностью раскрываются потенциал и возможности студента, что, в свою очередь, отражается на получении им знаний и навыков, которые пригодятся в будущем.

Следует отметить, что подобные методы не реализуют полного понимания процесса, поскольку в основе своей сводятся к теоретической подготовке и дают обширные, но не прикладные знания [6].

Наиболее эффективными методами обучения являются интерактивные методы, задачами, которые они помогают решить, являются:

- пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление взаимодействия между учащимися, обучение работе в команде, умение проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинство;
- формирование у обучающихся мнения и отношения;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента [1].

Проведение лабораторных занятий в интерактивной форме требует предварительной

подготовки не только от преподавателя, но и от студента, что позволяет полно и четко сформировать понимание вопроса или темы.

Ярким примером интерактивного метода обучения является лабораторная работа. Прежде чем приступить к выполнению работы, студент получает основные (обзорные) материалы по теме на лекциях и обладает необходимым набором теоретического материала.

Следующим этапом является самостоятельная подготовка к лабораторной работе, написание конспекта, работа с различными источниками информации, разбор конкретных физических законов и прикладных формул, которые будут необходимы при расчете лабораторной работы.

Во время аудиторной работы студент под руководством педагога собирает модель установки, проверяет её работоспособность и производит серию экспериментов, заносит результаты в таблицы. При этом студент уже самостоятельно может прогнозировать результат эксперимента и исключать «грубые» погрешности из своих расчетов. На данном этапе происходит реальное объединение теоретических знаний и практических навыков обучающегося.

Обработка полученных измерений также играет важную роль в освоении курса дисциплины. Студент имеет возможность сравнить полученные опытным путем данные с теоретическими расчетами по общим формулам и, проанализировав их, прийти к выводам, где была допущена ошибка, или какие факторы были не учтены при расчете. Таким образом, реализуется навык критической оценки полученных результатов, что для экспериментатора является важным шагом к пониманию последующих шагов к решению поставленной задачи.

На завершающем этапе студент совместно с преподавателем обсуждает полученные результаты и отвечает на теоретические вопросы о сущности явлений, которые были проработаны им на лабораторной установке.

Подобная техника проведения лабораторных работ, к сожалению, сильно индивидуализирована и не позволяет отработать навыков командной работы студентов. Поэтому наибольшую результативность дает следующий метод проведения лабораторных работ.

Студенты, получившие теоретические знания на лекциях и отработав решения задач на практических занятиях, то есть, по сути, поняв теоретическую основу законов, разделяются на группы от 3 до 6 человек, так называемые «бригады», и в составе «бригады» переходят к лабораторным работам.

Целью подобного разделения является не только возможность работы в команде, но и расширение общего объёма полученных знаний, поскольку каждый из членов «бригады» пользуется различными источниками, что в совокупности помогает получить наиболее полное и достоверное представление об изучаемом вопросе или явлении.

Далее студенты получают методические указания по лабораторной работе и самостоятельно готовят конспект, который должен включать в себя:

- название лабораторной работы, поскольку большинство установок, на сегодняшний день выпускаемых для лабораторных работ – многопрофильны;

- цель работы, в которой коротко и ёмко сформулирована поставленная задача, которая будет решаться в процессе выполнения, что отражает понимание студентом поставленного вопроса;

- основные формулы, по которым будет производиться расчет, а также отражен механизм получения расчетных формул из общих случаев к частным, которые используются в лабораторной работе;

- схема установки, которая необходима для предварительного понимания и визуализации (пока что в теории) проводимого эксперимента;

- таблицы для внесения полученных показаний и расчетных значений.

Перед проведением лабораторной работы рекомендуется также ознакомиться с теорией погрешностей прямых и косвенных измерений; это позволит с большей точностью оценить полученные результаты и проработать основные ошибки измерений, которые могут быть исключены ещё на этапе подготовки к эксперименту.

Особое внимание при выполнении конспекта рекомендуется обратить на вывод расчетных формул и их сравнение с теоретическими, которые лягут в основу вывода о полученных результатах.

Во время аудиторной работы «бригада» с подготовленным конспектом знакомится с устройством лабораторной работы, совместно с преподавателем проводит некоторое количество опытов и приступает к выполнению работы. В ходе выполнения участники обмениваются мнениями и теориями, а также, снимая показания, уже заранее имеют возможность предсказать полученные результаты, поскольку теоретические формулы уже содержатся в конспекте.

Наибольший интерес представляют прямые измерения, поскольку именно от их

достоверности будут зависеть результаты эксперимента. Студенты имеют возможность самостоятельно принимать решения о внесении их в расчетные таблицы.

После того, как студенты сняли показания, они приступают к расчетам.

Проведение расчетов также является важной составляющей лабораторной работы. Анализ полученных данных прямых измерений позволяет избавиться от «грубых» погрешностей, а также оценить точность полученных результатов, что, в свою очередь, даёт понимание точности проделанной работы, величины отклонения от среднего значения и возможность применения полученных данных для дальнейших расчетов. Второй частью расчетов является вычисление косвенных величин, которые выступали целью выполнения работы. Расчет погрешностей косвенных величин достаточно сложен, поэтому для их оценки рекомендуется использовать только абсолютную и относительную погрешности, которые в достаточной мере характеризуют полученные результаты. На завершающем этапе студент сравнивает полученные расчетные величины с теоретическим результатом вычислений и делает вывод о том, по какой причине возникли отклонения, какие факторы вмешались в ход проведения эксперимента и каким образом можно их лимитировать.

После обработки результатов измерений студенты «бригадой» проходят защиту работы у преподавателя, причем не только расчетной (практической), но и теоретической частей лабораторной работы, решают предложенные аналогичные задачи и проверяют достоверность полученных в лабораторной работе данных.

При организации процесса выполнения лабораторных работ подобным образом максимально эффективно используются все навыки студентов, у них пробуждается интерес к исследовательской деятельности, эффективно используются полученные теоретические знания [2;3]. Самостоятельный поиск решения поставленной задачи повышает самооценку и развивает навыки работы в команде. Нахождение верного результата и его критическая оценка также являются неотъемлемой частью работы, что стимулирует обучающихся к поиску не одного, а нескольких возможных вариантов решения поставленной задачи.

Применение активных и интерактивных технологий обучения в вузе является приоритетной задачей в условиях реализации ФГОС 3+. Для чего необходимо разработать подробные методики проведения лабораторных

работ, которые бы позволили студентам не только механически отработать заданные темы, а как можно глубже понять сущность физических законов и явлений. Предложенный метод

выполнения лабораторных работ позволяет обучающимся реализовать свой творческий и научный потенциал, а также развить навыки лидерства и умения работы в команде.

#### *Литература:*

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие; сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

2. Григораш О.В., Трубилин А.И. Интерактивные методы обучения в современном университете // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – № 101(07). – С. 1–17.

3. Деева Е.М. Применение современных интерактивных методов обучения в вузе: практикум / Е.М. Деева. – Ульяновск: УлГТУ, 2015. – 116 с.

4. Кудинов С.И. Активные методы обучения: учебное пособие / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, И.Б.

Кудинова. – Москва: РУДН, 2017. – 172 с.

5. Миэринь Л.А. Современные образовательные технологии в вузе: учеб.-метод. пособие / Л.А. Миэринь, Н.Н. Быкова, Е.В. Зарукина. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. – 169 с.

6. Тихонова О.В. Применение интерактивных методов в образовательной среде / О.В. Тихонова, А.М. Парахин // В сборнике «Современные аспекты гуманитарных, экономических и технических наук. Теория и практика» / Материалы XV Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 199–200.

#### *Сведения об авторах:*

**Левкин Иван Вячеславович** (г. Москва, Россия), ассистент кафедры физики, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: levckiniv@yandex.ru

**Рассказов Андрей Васильевич** (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры физики, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: avrasskaz@mail.ru

**Хусаинов Шаукат Габдулхакович** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: shaukat-husainov@yandex.ru

#### *Data about the authors:*

**I. Levkin** (Moscow, Russia), assistant of physics department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Russian Timiryazev State Agrarian University», e-mail: levckiniv@yandex.ru

**A. Rasskazov** (Moscow, Russia), senior lecturer of physics department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Russian Timiryazev State Agrarian University», e-mail: avrasskaz@mail.ru

**Sh. Khusainov** (Moscow, Russia), Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Physics, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Russian Timiryazev State Agrarian University», shaukat-husainov@yandex.ru



УДК 378

## ДИАГНОСТИКА МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

**З.Ф. Зарипова, Л.Р. Загитова**

**Аннотация.** Нефтегазовая отрасль имеет стратегическое значение для экономики страны; ее современное состояние актуализирует императив повышения качества профессиональной подготовки. Эффективность поведения и деятельности во многом определяются мотивационными процессами, поэтому изменения мотивационной сферы человека являются важным этапом формирования личности в процессе обучения. Эмпирически построенный мотивационный портрет студента-бакалавра позволяет увидеть типичные характеристики, учебные проблемы, ценностные ориентации современного студента; достижения и просчеты профориентационных мероприятий; сильные и слабые стороны образовательной организации. Все это даст возможность определить программу совершенствования профессиональной подготовки. В статье представлены анализ результатов анкетирования бакалавров – будущих работников нефтегазовой отрасли, выявляющего мотивы выбора профессии и института; тип профессиональной мотивации. Определены рекомендации и обоснованы механизмы повышения качества подготовки.

**Ключевые слова:** мотивация, мотив выбора профессии, мотив профессиональной направленности, качество подготовки, нефтегазовое образование, среда квазипрофессиональной реальности.

## DIAGNOSTIC OF PROFESSION CHOICE MOTIVES AMONG STUDENTS-BACHELORS IN CONNECTION WITH THE TRAINING QUALITY IMPROVEMENT FOR FUTURE OIL AND GAS INDUSTRY EMPLOYEES

**Z. Zaripova, L. Zagitova**

**Abstract.** Oil and gas industry has strategic importance for nation's economy. Its present position makes it actual to increase professional training quality. Behavior and activity efficiency is greatly defined by motivating processes; therefore changes in motivating sphere are the important stage of personality formation during the period of studying. Empirically made motivational portrait of a student gives us possibility to point out typical characteristics, problems in studying, present student's values, strong and weak points of professional and teaching activities. All in all it will give the possibility to draw the programme of professional training improvement. Analysis of future oil and gas industry employees' survey is introduced in this article. It shows the motives of profession and institute choice and type of professional motivation. Recommendations are given and ways of training quality improvement are justified.

**Keywords:** motivation, profession choice motive, professional motive, training quality, oil and gas education, quasiprofessional reality.

Нефтегазовая отрасль Республики Татарстан (НГО РТ) - одна из базовых подсистем экономики России. НГО РТ активно развивается за счет мероприятий по улучшению освоения действующих месторождений природных ресурсов, находящихся на поздней стадии разработки, совершенствования разведочных работ, внедрения прогрессивных технологий и техники, привлечения эффективных методов воздействия на пласт с целью интенсификации добычи нефти и увеличения коэффициента нефтеизвлечения. Бурное развитие получили методы гидроразрыва пластов, физические и химические методы увеличения нефтеотдачи. В условиях инновационно развивающейся нефтегазовой отрасли образование должно реагировать изменениями. Вызовы, стоящие перед НГО РТ, предопределяют проблемное поле

нефтегазового образования. С целью эффективного решения проблем необходимо обновление интеграции образования и производства, что обеспечит переход на качественно новый уровень подготовки высококвалифицированных кадров. Альметьевский государственный нефтяной институт (АГНИ), входящий в научно-образовательный нефтегазовый кластер РТ, ориентирован преимущественно на подготовку кадров для ПАО «Татнефть». На условиях сотрудничества с АГНИ компания содействует: внедрению современных методов обучения на основе информационно-коммуникационных технологий; привлечению топ-менеджеров и лучших инженерных кадров компании для повышения качества образовательного процесса; проведению совместных научно-

исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) и нормативно-технологических услуг (НТУ); созданию инновационных научно-исследовательских структур; созданию базовых кафедр предприятий, обеспечивающих практическую подготовку при реализации отдельных частей образовательной программы (предметов, курсов, модулей, практик), согласно ст. 27 Федерального Закона об образовании; разработке и внедрению в учебный процесс совместных инновационных магистерских программ. Реализация образовательных программ невозможна без стратегического партнерства с предприятиями - работодателями. Цель стратегического партнерства - обеспечение качества подготовки кадров посредством объединения интеллектуальных, материальных, корпоративных ресурсов. Само собой разумеется, никакого поступательного движения в обеспечении качества не состоится, если личность студента-бакалавра не настроена на будущую деятельность в нефтегазовой отрасли, не видит потребности в соответствующей профессии. То есть достижение желаемых результатов в подготовке кадров, помимо прочего, зависит от мотивации учащихся получить образование в образовательных учреждениях высшего образования нефтегазового профиля. В решении этих проблем не последнюю роль играет анализ процесса профессионального самоопределения бакалавров – будущих работников нефтегазовой отрасли, в частности, особенностей их мотивации выбора профессии.

В 2018 г. было проведено анкетирование студентов-бакалавров всех четырех курсов Энергомеханического факультета АГНИ. На вопросы анкеты ответили в общей сложности 126 человек, в их числе студенты-бакалавры направлений подготовки: 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника, 15.03.02 Технологические машины и оборудование, 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, 15.03.04 Автоматизация технологических процессов и производств. Средний возраст опрошиваемых - 20 лет. Для опроса использованы: анкета, разработанная коллективом Экспериментального педагогического центра Братского государственного университета, дополненная и адаптированная для проводимого исследования; методика Дубовицкой Т.Д. определения уровня профессиональной направленности; методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир) в модификации А.Реана [1-3]. Цель исследования – изучение представлений о

мотивах выбора профессии, поступления в АГНИ; выявление типа профессиональной мотивации; обоснование механизмов повышения качества подготовки и определение соответствующих рекомендаций.

Мотивации и мотивам посвятили исследования В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилонас, П.Я. Гальперин, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др. В процессе анализа существенно расходящихся взглядов исследователей на сущность мотивации в качестве рабочего определения мы приняли следующее: «Мотивация - побуждение, вызывающее к активности организма и определяющее ее направленность» [4, с.293]. Мы исходим из того, что, понимая мотивы, вызывающие активность студента - бакалавра, можно целенаправленно влиять на его поведение и деятельность. Необходимость сравнительного исследования мотивов выбора профессии студентами-бакалаврами обусловлена также анализом формирующегося отношения к выбранной сфере деятельности, и тем, что мотивация связана с конечными целями обучения. Мотивация выбора профессии может продемонстрировать предысторию ее формирования. Разумеется, выбор вуза и профессии определяется не одним мотивом, а целым их комплексом. Нас интересовала структура индивидуальной мотивации респондентов, иерархия их отдельных мотивов. Информация, полученная в процессе исследования, крайне важна для более точной и целенаправленной оптимизации процесса профессиональной подготовки.

«Выбор профессии - довольно сложный и порой долгий мотивационный процесс: ведь от правильного выбора профессии во многом зависит удовлетворенность человека своей жизнью» [5, с.270]. Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что самой весомой причиной выбора профессии для респондентов явился интерес к будущей профессии. Диагностика мотивов демонстрирует в целом, что ярко выражен интерес к будущей профессии у 38,9% первокурсников, 40,4% второкурсников, 44% третькурсников, 66,7% выпускников. Таким образом, примерно у половины участников анкетирования выявлен доминантный тип профессиональной мотивации, согласно классификации мотивов выбора профессии по Э.С. Чугуновой. Тип мотивации влияет не только на эффективность будущей профессиональной деятельности, но и на личность [6, с.313]. На

первый взгляд, явное преобладание устойчивого интереса к профессии является предпосылкой для успешного обучения в вузе. Данный ресурс нужно конструктивно использовать – а для этого формирование универсальных и профессиональных компетенций, как результатов обучения, можно осуществлять с опорой на лично значимый интерес к профессии. Однако практика показывает, что только высокого изначального интереса, желания стать компетентным и конкурентоспособным инженером нефтегазовой отрасли, недостаточно. Чрезмерные ожидания в отношении выбранной профессии могут вызвать завышенные ожидания, что может привести в перспективе к еще большим разочарованиям в правильности выбора профессии. Для исключения этой опасности, необходимо включение в учебный процесс технологии контекстного обучения и опора на квазипрофессиональную реальность [1]. Вслед за А.А. Вербицким, А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум указывают, что «творческие стимулы могут формироваться только в соответствующей творческой среде, в том числе и учебной» [3, с.155].

С помощью экспериментов на материале различных российских вузов было установлено, что больше всего довольны избранной профессией студенты 1 курса, которые опираются на идеальные представления о профессии. В течение всех лет обучения этот показатель неуклонно снижается [3]. В связи с этим необходимо проектировать в институте среду квазипрофессиональной реальности как важнейший образовательный ресурс профессионального становления студентов-бакалавров. Прообраз этой среды концептуально задает корпоративная социальная сеть (КСС) ПАО «Татнефть». Погружение в практико-ориентированную среду, максимально приближенную как по содержанию, так и форме профессиональной деятельности к условиям производства, обеспечивается участием студентов - бакалавров в выполнении реальных проектов по решению актуальных проблем прикладной области. В проектах КСС в качестве исполнителей работают более 200 студентов. Компонентами среды квазипрофессиональной реальности на первом этапе становятся проектируемые в данный момент конструкторское бюро и лаборатория по изучению и внедрению альтернативных источников энергии.

На втором месте по распространенности и значимости мотив «следовать при выборе профессии совету родителей». Благодаря совету

родителей, выбрали профессию 33,3% первокурсников, 45,2% студентов второго курса, 27,8% и 26,6% соответственно студентов третьего и четвертого курсов. Доля респондентов, последовавших совету родителей при выборе профессии и вуза, варьирует примерно от четверти до половины, в зависимости от возраста. Можно предположить, что определенная доля родителей имеет правильное представление об учебных способностях своих детей, и соответствующая часть респондентов выбрала профессию и вуз недостаточно самостоятельно, под влиянием семьи. Таким образом, у внушительной части респондентов выявлен конформистский (суггестивный) тип профессиональной мотивации.

Разочарование вызывают показатели по следующим мотивам выбора профессии: «учителя посоветовали», «привлекла известность вуза». Советом учителя при выборе профессии воспользовался только 1 студент из 126 респондентов. Низкие результаты по причине «привлекла известность вуза» служат основанием для размышлений ректорату и НПП вуза о низкой эффективности профориентационной кампании. 11,9% второго и 26,6% четвертого курсов обосновали выбор профессии известностью вуза. Студенты первого и третьего курсов вообще не руководствовались при выборе профессии информацией о вузе. Показатели по указанному мотиву выбора сигнализируют о том, что следует критически переосмыслить комплекс механизмов, реализующих профориентацию и поддерживающих информационный имидж вуза. Можно предположить, что в РТ и близлежащих регионах России еще только формируется привлекательный имидж АГНИ. Это вполне объяснимо для образовательной организации высшего образования, реализующей обучение в региональном масштабе. Значит, необходима специальная работа, позитивно отражающаяся на презентации института, способствующая формированию и развитию соответствующего образа. Особое внимание необходимо сосредоточить на создании точек «роста» - условий, ситуаций, PR - акций, направленных на улучшение имиджа АГНИ. Эти точки «роста» должны стать прообразом более эффективной и современной системы нефтегазового образования Республики Татарстан, отвечающей в условиях ухудшения макроэкономических показателей долговременным интересам экономики России.

В современных условиях личность все более обособляется от социума, создавая с помощью информационно-коммуникационных систем

собственный мир. В результате интересы личности, вовлеченной в виртуальную реальность, вступают в имманентный конфликт с традиционными в обществе ценностями и мотивами. В этих условиях традиционный механизм профориентации не отвечает свои задачам. Результаты анкетирования подтверждают предположение о том, что налицо острая необходимость пересмотра методов, форм и средств профориентационной деятельности вуза. В настоящее время, в условиях конкуренции, обостряется проблема поиска актуализированных принципов профориентации. Безусловно, делаются попытки по решению частных вопросов: принимаются программы совершенствования профориентационной работы, проводятся форумы по пропаганде инженерной профессии. Тем не менее, на развитие нефтегазовой отрасли начинает влиять недостаток высококвалифицированных кадров нового типа, способных на внедрение инновационных прорывных технологий в нефтегазовом производстве в условиях поздней стадии разработки месторождений.

Спектр эффективных методов и инструментов профориентации, как мы полагаем, включает: методику социального сетевого опроса; выход профориентационных мероприятий в социальные сети; организацию профессиональных проб на различных молодежных, научно-образовательных форумах; организацию виртуальных профессиональных проб в рамках летних онлайн-школ.

Среди редко названных мотивов - «другие причины» выбора профессии, в том числе: «не хватило баллов для поступления в другие вузы»; «так сложилось»; «наиболее привлекательное будущее в материальном плане». Поверхностная мотивация (даже достаточно сильная), связанная с прагматическим соображением, не обеспечит подлинного вхождения в профессию, само образование может не стать жизненной ценностью для этих студентов. Выяснилось, что примерно у 11% опрошенных студентов доминирует ситуативный тип профессиональной мотивации. Преобладание мотива с опорой на материальную заинтересованность не удивляет, в очередной раз мы сталкиваемся с проявлением внешней мотивации в выборе профессии. Студенты, на чей выбор повлияли родители, и главным мотивом которых является материальная обеспеченность в будущем, как показывает практика, не стремятся к высоким достижениям в процессе учебы, меньше других проявляют инициативу, избегают участия в учебно-исследовательской деятельности, в проектах

профессиональной направленности. Мы руководствуемся тем, что процесс развития личности в процессе обучения в институте должен учитывать и быть направленным на коррекцию ценностно-смыслового настроения студентов. При этом мы основываемся на мнении Е.П. Ильина: «Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности» [5, с.271], [6, с.311]. Направленность мотивации, структура ценностно-смысловой сферы являются предметом целенаправленного и систематического педагогического воздействия.

Анализ ответов респондентов показал, что только 7 (5,6%) из них поступили в институт под влиянием агитации студентов или представителей АГНИ, что еще раз подтверждает недостаточную работу института среди потенциальных абитуриентов. Помимо прочего, тем самым подтверждается необходимость внесения изменений в довузовское образование, реализуемое на подготовительных курсах института. Для целенаправленного влияния на ценностный выбор будущей профессии учащимися, ориентированными на поступление в нефтегазовый вуз, нужно формировать иной формат среды довузовской подготовки. Мы склонны полагать, что необходимо выявление системы теоретических и методических основ оптимального формирования модели учащегося подготовительных курсов АГНИ, позволяющей на выходе получить более образованного и качественного подготовленного будущего студента. Качество довузовской подготовки на подготовительных курсах института в значительной степени определит положительную предысторию формирования адекватной мотивации, адаптацию выпускников школ и их успешность в процессе обучения в высшей школе, косвенно отразится на их успешном становлении в будущей профессии. Проблема состоит в том, чтобы сформулировать системообразующие критерии определения качества подготовки школьников, обучающихся на подготовительных курсах.

Ответы на следующий вопрос: «Как изменилось Ваше отношение к математике в процессе обучения в институте?» оказались вполне ожидаемыми. Около 28% респондентов считают, что математику следует изучать глубже. 31% опрошенных студентов-бакалавров отмечают, что переосмыслили отношение к математическим дисциплинам. Укажем, что все направления подготовки, реализуемые на ЭМФ АГНИ, являются математикоёмкими. Следующие ответы служат поводом для размышлений



преподавателям, ведущим математические дисциплины на 1 и 2 курсах. 8,7% опрошенных студентов входят в проблемную зону, так как считают, что математику следует изучать меньше. Сюда же можно отнести 20% респондентов, указавших, что отношение к математике не изменилось - они ее не понимают. Среди них - 19,4% студентов 1 курса и 23,8% студентов 2 курса. Это объясняется тем, что обучение математике в техническом вузе с одной стороны ограничено информационными целями, с другой – нехваткой аудиторного времени на ее изучение, с третьей - неподготовленностью к восприятию математических дисциплин выпускников школ, а точнее их односторонним восприятием сущности математики. Один из самых распространенных и тяжелых недостатков школьной подготовки, по справедливому мнению А.Я. Хинчина, высказанному еще в 1946 г., есть формализм математических знаний и навыков. «Не в меньшей степени формализм математических знаний тормозит работу окончивших среднюю школу в высших учебных заведениях. Высшая математика, с которой они здесь встречаются, по самому духу своему не допускает внешнего, чисто формального подхода» [7, с.107]. Игнорировать проблемы в обучении математики опасно, т.к. интеллектуализация профессиональной деятельности инженера детерминирует рост требований к его общеобразовательной и профессиональной подготовке. Требования к навыкам труда сохраняют свое значение, но умение анализировать технико-экономическую информацию, способность и готовность быстро и

правильно оценивать нестандартные ситуации, принимать верное решение, критически мыслить, умение продуктивно работать в команде все в большей мере выходят на первый план. Обучение и будущая профессиональная деятельность есть разные виды деятельности. В рамках обучения математике студент-бакалавр находится в искусственном знаково-опосредованном мире дисциплины и искусственно созданных формах деятельности, практически не связанных с профессиональной. Поэтому необходимым компонентом в процессе обучения математике должно стать аргументированное разъяснение тех или иных математических понятий и методов, используемых в будущей конкретной практической деятельности. Мы склонны полагать, что формирование положительного отношения к математическим дисциплинам существенно отразится на эффективности учебного процесса, преодолении интеллектуальной и познавательной пассивности студентов-бакалавров и, помимо прочего, косвенно - на формировании их положительного отношения к будущей профессии. Все это требует определенного уровня профессиональной и педагогической квалификации преподавателей, состояния материальной, дидактической базы и учебно-методического сопровождения. Таким образом, процессу освоения математических дисциплин следует задать профессионально-ценностный ориентир.

Следующий вопрос анкеты направлен на выявление степени самоопределения в выборе профессии на момент опроса. Результаты ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Распределение мнений студентов ЭМФ на вопрос анкеты «Как изменилось Ваше отношение к учебе в процессе обучения?»

Мнение	Курс								Всего	
	1		2		3		4			
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Выбрал(а) свою профессию и учусь с удовольствием	19	52,8	22	52	13	72,2	26	86,7	80	63,5
Выбрал(а) свою профессию, но учусь без удовольствия	10	27,8	13	31	1	5,6	0	0	24	19
Выбрал(а) не свою профессию, но учусь с удовольствием	6	16,7	5	12	1	5,6	4	13,3	16	12,7
Выбрал(а) не свою профессию, учусь без удовольствия	1	2,7	2	5	3	16,6	0	0	6	4,8
Всего	36	100	42	100	18	100	30	100	126	100

Анализ мнений по данному вопросу показал, что внушительная часть респондентов (76,2%) учится с удовольствием, причем число студентов, выбравших «свою» профессию, превышает число студентов, выбравших «не свою» профессию, в 5 раз. Число студентов, выбравших «не свою» профессию, но учащихся с удовольствием, первоначально уменьшается от курса к курсу, но тенденцию нарушает 4 курс. Наблюдается также от курса к курсу незначительный рост по числу студентов, выбравших «не свою» профессию и учащихся без удовольствия.

Тестирование студентов-бакалавров по методике Т.Д. Дубовицкой направлено на выявление уровня профессиональной направленности (ПН), проявляющегося в степени

стремления к овладению профессией [2]. Результаты обработки представлены на диаграмме, см. рисунок 1. Число студентов с высоким уровнем ПН в процентном отношении увеличивается от 50% на первом курсе до 73% на четвертом, наблюдается незначительное снижение у второго курса. Число студентов с низким и средним уровнем ПН неуклонно снижается от курса к курсу. На 1 и 4 курсах студентов с низким уровнем ПН нет. Значительный процент студентов-бакалавров ЭМФ с высоким и средним уровнем ПН снова служит основанием необходимости развития компонентов среды квазипрофессиональной реальности.

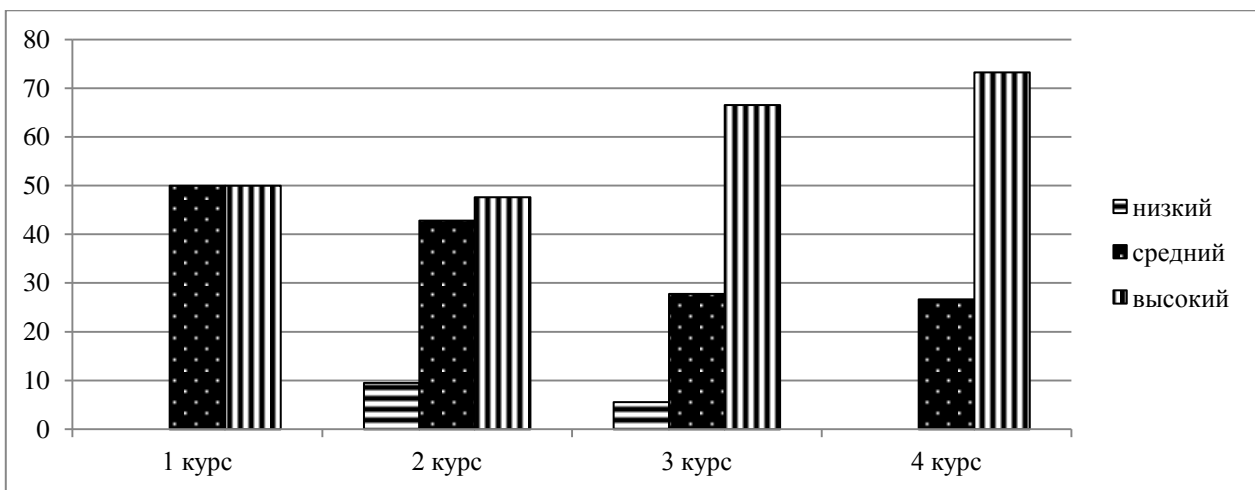


Рисунок 1. - Показатели уровня профессиональной направленности (в%)

Мотив может характеризоваться не только количественно (по принципу «сильный - слабый»), но и качественно [3, с.164]. Результаты исследования по методике К. Замфир в модификации А. Реана показали, что 37% респондентов имеют внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности. Для них характерна высокая познавательная потребность в процессе обучения, общественная и личностная значимость профессиональной деятельности. Такая ориентированность будет стимулировать процесс профессионального самоопределения. 49% продемонстрировали внешнюю положительную мотивацию. Эти студенты ориентированы на материальные стимулы, успех в карьере, престиж профессии. Это вполне объяснимо: современные студенты опережают предыдущее поколение в стремлении к материальным благам, престижу, успеху. У 14% студентов ярко выражена внешняя отрицательная мотивация. В профессиональной деятельности они будут руководствоваться мотивами избегания наказания, критики, негативных моментов. Таким

образом, более половины студентов характеризуются внешней мотивацией.

Задачи высшего нефтегазового образования выходят далеко за пределы подготовки функциональных работников и управленческих кадров. Вторая составляющая процесса образования - приобщение к профессиональной культуре может рассматриваться как не менее важная. Необходимо, чтобы студент осознавал себя субъектом будущей деятельности [8]. Результат приобщения к будущей профессии зависит от уровня развития мотивации студенческой молодежи. Регулярное исследование мотивационной сферы и построение мотивационного портрета студента, внесение корректив опережающего характера в образовательный процесс способствуют поднятию качества подготовки на новый современный уровень. Проведенное исследование позволило:

- осмыслить на методологическом уровне (подходы, принципы) механизмы координации и консолидации усилий института и предприятий-

работодателей в направлении повышения качества подготовки в АГНИ;

- приступить к проектированию учебных условий, снимающих мотивационное противоречие между тенденцией к деятельности и возможностью ее реализации; рассмотреть КСС ПАО «Татнефть» как смыслообразующий фактор формирования позитивной мотивации, обеспечивающий осознание студентом-бакалавром себя в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности посредством контактов с производственниками в решении реальных производственных задач; актуализировать принцип единства обучения и воспитания посредством усиления мотивационно-ценностных аспектов, обеспечивающих личностное включение студента-бакалавра в среду квазипрофессиональной реальности;

- обосновать комплекс управляющих

воздействий в системе профориентации и поддержке информационного имиджа АГНИ; внести коррективы опережающего характера в среду довузовской подготовки;

- создать комплексы кейс-заданий по математике, формирующих направленность студента-бакалавра на прикладной аспект математики в будущей профессиональной деятельности.

Серьезная довузовская подготовка, грамотная профориентационная деятельность, мотивационно обеспечивающие технологии обучения, поддержка стремления студентов-бакалавров к творческой деятельности, внедрение инновационных структур автоматически дадут возможность поднять уровень качества подготовки в АГНИ, обеспечат ее целостность, динамичность, практикоориентированность без потери фундаментальности.

### *Литература:*

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2009. - 336 с.

2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. - 2004. - № 2. - С. 82-86.

3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2003. - 432 с.

4. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б.

Шапаря. - Ростов на Дону: Феникс, 2009. - 806 с.

5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002. - 512 с.

6. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия; сост. В.А. Бодров. - М.: ПЕРСЭ, Логос, 2007. - 855 с.

7. Хинчин А.Я. Педагогические статьи: вопросы преподавания математики. Борьба с методическими штампами / А.Я. Химчин; под ред. Б.В. Гнеденко. - М.: КомКнига, 2006. - 208 с.

8. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 464 с.

### *Сведения об авторах:*

**Зарипова Зульфия Филаритовна** (г. Альметьевск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и информатики ГБОУ ВО Альметьевский государственный нефтяной институт, e-mail: zaripova1968@yandex.ru

**Загитова Лилия Расимовна** (г. Альметьевск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, декан энергомеханического факультета ГБОУ ВО Альметьевский государственный нефтяной институт, e-mail: liliya\_zagitova@mail.ru

### *Data about the authors:*

**Z. Zaripova** (Almetyevsk, Russia), candidate of pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of mathematics and Informatics in Almetyevsk GBOU State oil Institute, e-mail: zaripova1968@yandex.ru

**L. Zagitova** (Almetyevsk, Russia), candidate of pedagogic Sciences, Associate Professor, Dean of Faculty of energy and mechanics GBOU in Almetyevsk State oil Institute, e-mail: liliya\_zagitova@mail.ru

## Подготовка педагогов

УДК 378

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ САНЬЯ (КИТАЙ))

Цзин Генг<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья написана в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Развитие туризма мирового класса в Китае способствовало скачку туристической сферы на острове Хайнань. Развитие сети отелей в городе Санья, спровоцировало спрос на квалифицированных специалистов в области туризма и гостиничного сервиса. Автором проведено исследование состояния подготовки специалистов разного уровня (колледж, университет) и выявлена необходимость переподготовки преподавателей университета в данной сфере, с тем, чтобы достаточно быстро произошла ассимиляция новых знаний и были реструктурированы программы профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма и сервиса. Автором проведен компаративный анализ методов профессионального развития преподавателей университетов, изучены потребности в профессиональном развитии педагогов. Проведенное автором эмпирическое исследование продемонстрировало значимость академического развития педагогов. Определена необходимость академических и профессиональных коллабораций в целях соответствия уровня развития педагогов требованиям индустрии туризма.

**Ключевые слова:** сфера туризма и сервиса, подготовка специалистов, переподготовка педагогов, профессиональное развитие.

### TOURISM AND HOSPITALITY TEACHERS' PERCEPTION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT-A CASE STUDY AT UNIVERSITY OF SANYA (CHINA)

Jing Geng<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ЕНТЕР). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** This study explored tourism and hospitality teachers' perception on professional development at University of Sanya in Sanya City, Hainan Province, China. Based on a questionnaire, the teachers rated the importance of 18 approaches when considering their professional development. It has found that approaches of promoting their academic development are more important than those of advancing practical skill development. The interactions and supervision with students, the core responsibilities of teachers, are not valued. External training resources are more trusted by members than internal training activities.

**Keywords:** professional development; tourism and hospitality teachers; importance investigation, University of Sanya.

**Introduction.** On December 31, 2009, China's State Council announced its plans for Hainan Province-the only tropical island in China and the country's largest Special Economic Zone to elevate it into a world-class international tourism destination by 2020. This announcement contributed to a surge on Hainan's tourism development. In 2017, Hainan's total tourism revenue was RMB 81.199 billion, up 215.2 percent compared to the year of 2010 [1]. Many leading international and domestic hotels have established a presence in Hainan. As the only tropical city in China and the second largest city in Hainan,

Sanya, for example, has now surpassed Beijing, Shanghai and Guangzhou to become the city with the densest luxury hotels. By the end of 2017, there were 59 five-star hotels (including hotels according to the five-star standards but not yet to be ranked) and 54 four-star hotels (including hotels according to the four-star standards but not yet to be ranked) in Sanya. The income of the third industry in Sanya is RMB 35.64 billion, of which tourism industry is in a leading position, contributed 76.5% to Sanya's GDP [2]. In 2016 – 2017, there were 110 thousand employees worked in over 2000 tourism businesses in Sanya,

which was up to 22.5% of Sanya's residential employed population [3].

Universities and Colleges play an important role in training and providing qualified employees for tourism job market. University of Sanya was the first comprehensive undergraduate education organization in Sanya, which was founded in 2004. It has 16 schools, offering 68 undergraduate majors (including programs). The tourism management school and the international hospitality management school both provide students with theoretical education and practical training knowledge which matches the needs of the tourism sectors. There are 1123 and 993 full-time students in two schools, respectively.

The speed and quality of tourism development are requiring university teachers to assimilate new knowledge and skills and restructure their curricula to creatively meet and serve industry demands. However, many teachers across China have not had exposure to real-world hospitality operations or opportunities to network with industry professionals and academic experts. The same phenomenon also exists in the University of Sanya. Young teachers under 35 years old, in rank of lecturers or assistant lecturers accounted for the majority. Because of the multiple roles such as manager of instruction, caring person, expert learner and cultural and civic person that the university teachers should play [4], they need to constantly update knowledge (such as: the subject matter itself and knowledge about how to teach it, curricular knowledge, knowledge about the educational sciences, psychology, assessment etc.), learn craft skills (such as lesson planning, using technologies, managing students and groups etc) and develop professional disposition (such as essential values and attitudes, beliefs and commitment) [5]. The professional development which ultimately results in improvement in students' performance is thus an important aspect in the life of a teacher [6].

As a leader of China's private university, in order to help teachers develop their professional competences, the University of Sanya committed to innovation in education reform. A series of programs have been applied to promote teachers' professional development. For example, at the international hospitality management school, teachers have been encouraged to internship at hotels, which help to learn about hotel operations and network with hotel leaders. Moreover, the school organized the skill competitions and trainings to enhance practical abilities of faculty members. As academic requirements of teachers must be met, the university is now planning to launch a plan named 'one teacher with one research project'. This will help every academic faculty to have a funded research project. When many approaches of professional development have been provided to the

teachers, we need to know their attitudes. Therefore, this study tries to explore what approaches teachers found important when considering their own professional development. As a result, if the university and the tourism industry know the effective methods that faculty consider important for their professional development, they can provide and create more related opportunities or professional development of strategies to them, which enable teachers to better prepare students for rewarding hospitality and tourism careers.

*Methodology. A Questionnaire Design.*

This study was mainly conducted by the way of questionnaire. A questionnaire included two parts: the first part mainly investigated demographic characteristics of teachers; the second part inspected importance of approaches to professional development viewed by faculty members.

Duță investigated the importance of 21 methods for professional development of the university teachers in Romania and Spain [7]. Yin conducted the questionnaire survey on the professional development mode of university teachers in China [8]. Lin et al. investigated the study of professional development needs of hospitality teachers in Taiwan [9]. Richter et al. examined teachers' uptake of formal and informal learning opportunities across the career cycle [10].

Because of different subject and chances that the teachers owned, we chose several approaches mentioned by the over literatures. The questionnaire was constructed mainly based on the group discussions with teachers at the international hospitality management school. The basic normal used approaches to professional development were listed. The approaches include formal and informal, voluntary and compelled, individual and collaborative activities.

In the questionnaire, teachers were asked to rate each approach in response to the question 'How important is this approach to you in your professional development?' on a five-point response scale labeled 'very important', 'important', 'neutral', 'not very important' and 'not important at all'.

*Sampling procedures and method of data analysis.*

There are 47 full-time academic faculty members at the tourism management school and the international hospitality management school. 41 of them completed the questionnaire, and all questionnaires were effective.

The SPSS 25.0 software was adopted for data analysis in this study. The descriptive statistics method was mainly adopted for absolute frequency and relative frequency. The mean rating scores were calculated on their ratings of the importance of the approach for teacher professional development by

giving a score of 5, 4, 3, 2, 1 to each item, respectively, on the five-point response scale.

*Results. Basic information about the respondents.*

Section 1 of the survey was used to obtain demographic information about the respondents. As can be seen in Table 1 more than 70% (70.7%) of the respondents were female. 90% of them are under the age of 40. Most of them began to work at the university when they achieved their master degree in

their mid-20's. Nearly 30% of respondents have more than ten years of teaching experience. There are 44% respondents who have teaching experience less than five years. Only three teachers are at the rank of professor (including professor and associate professor). Others are at the rank of lecturer and assistant lecturer. Teachers will be at the assistant lecturer level initially and appointed at the lecturer after three or four years of teaching.

Table 1. – Demographics of respondents

Variable	Category	Sample %
Gender	Male	29.3
	Female	70.7
Age	20 - 30	36.6
	31 - 40	53.7
	41 - 50	7.3
	Above 50	2.4
Years of teaching	<2 years	2.4
	2 - 5 years	41.5
	6 - 10 years	26.8
	Above 10 years	29.3
Years of working at University of Sanya	<2 years	2.4
	2 - 5 years	41.5
	6 - 10 years	29.3
	Above 10 years	26.8
Academic ranks	Professor	7.3
	Lecturer	65.9
	Assistant Lecturer	26.8

*Respondents' ratings of the importance of approaches to professional development.*

The percentage of teachers' rating of the importance of approaches to professional development is shown in Table 2. The mean score of each approach was calculated in Table 2.

It has shown that teachers rated 'working visits to universities in the country/abroad' as most important approach, followed by 'reading of professional literature and books' and 'writing academic papers or reports'. From the relative high rating scores, it can be seen that teachers pay more attention on academic development, and believe the approaches (A2, A3, A4, A1, A9) which can promote their academic development are much more important than those which can develop their practical skill development (A8, A6, A3), although the importance of practice and application in tourism and hospitality education is strongly emphasized. Moreover, the high scores of approaches (A3, A4) viewed by faculty members can be done individually rather than collectively.

The second obvious finding is that the supervising of students' dissertations (A13) and projects (A12) are considered the least important approaches to professional development. The mean values of two items are 3.44 and 3.76, with a rank of 18 and 15, respectively. Through a deep discussion with some teachers, we found that working on supervising of students is teachers' necessary

responsibility, but there are very limited promotion effects on professional development.

Another clear trend from the rating scores is that the internal activities for professional development received very low scores. Teachers considered that 'internal training' (A7) and 'internal skill competition' (A8) were not significant to them.

*Discussion and implications.*

This study shows that the faculty members who are teaching tourism and hospitality at the University of Sanya believes that approaches of promoting their academic development are much more important than those of practical skill development. The reason is that the appraisal system in China for promotion of professional title is academic orientation and the performance appraisal of the university also demands teachers to meet academic research requirements. However, majority teachers lack academic innovation and research methods. Nowadays, academic innovation and publication of high quality research papers become main obstacles to teachers' development. As teachers care more about individual academic development, the interactions with students and supervising of them, the core responsibilities of teachers, are not valued. This is unfavorable for teaching of high quality students to the industry. Therefore, the university can set some practical skill indicators to the current appraisal system, which help teachers expand their professional development from

narrow development to all-round development.

The university has provided many internal chances for teachers to improve their skills. And teachers were normally obliged to attend these trainings. So, they disapproved of them, and more trusted outside learning opportunities, such as working visits to other universities or internship at

tourism enterprises. It might be helpful to give opportunities and reserved time for teachers to have a deep communicate and learn chances with academic experts and industry professionals. A collaborative strategy with outstanding external resources to promote teachers' professional development should be established.

Table 2. – Perception of respondents' rating of the importance of approaching to professional development

Approaches	Very important No.	Important No.	Neutral No.	Not very important No.	Not important at all No.	Mean	S.D.	Rank
A1. Participation in academic or industry conferences	24	11	6	0	0	4.44	0.743	7
A2. Working visits to universities in the country/abroad	30	10	1	0	0	4.71	0.512	1
A3. Faculty internships in tourism and hospitality organizations	21	16	4	0	0	4.41	0.670	8
A4. Completion of formal higher education (such as postgraduate degree)	26	12	2	1	0	4.54	0.711	4
A5. Craft training motivated by self-interest or career demands	24	15	2	0	0	4.54	0.596	4
A6. Achievement of tourism related certificates	11	13	15	2	0	3.80	0.901	14
A7. Internal training at the University	9	11	17	4	0	3.61	0.945	16
A8. Participation in internal skill competition	7	14	12	7	1	3.46	1.051	17
A9. Conducting government sponsored or enterprise supported research projects	22	14	5	0	0	4.41	0.706	8
A10. Reading of professional literature and books	28	12	1	0	0	4.66	0.530	2
A11. Online learning	11	20	10	0	0	4.02	0.724	12
A12. Instruction of students in practical projects or entrepreneurship programs	9	15	15	2	0	3.76	0.860	15
A13. Supervision of students' dissertations	8	9	19	3	2	3.44	1.050	18
A14. Learning through classroom teaching	15	19	7	0	0	4.20	0.715	11
A15. Writing academic papers or reports	27	11	3	0	0	4.59	0.631	3
A16. Self-reflection	20	21	0	0	0	4.49	0.506	6
A17. Conversation with colleagues	10	21	8	2	0	3.95	0.805	13
A18. Learning from and conversation with reputable experts	20	16	5	0	0	4.37	0.698	10

*Literature:*

1. Hainan Tourism Development Committee. (2018) 2018 Hainan Conference on Tourism Work. [http://tourism.hainan.gov.cn/qtkf/qtsj/201806/t20180613\\_79921.htm](http://tourism.hainan.gov.cn/qtkf/qtsj/201806/t20180613_79921.htm)
2. Sanya Statistics Bureau. (2018) 2017 Statistics Bulletin of the Economic and Social Development of Sanya. [http://tjj.sanya.gov.cn/tjgb/201802/t20180207\\_2547952.html](http://tjj.sanya.gov.cn/tjgb/201802/t20180207_2547952.html)
3. Sanya Human Resources Management Council. (2018) Whitepaper of Tourism Human Resources Development Sanya 2017. <http://210.14.134.26:988/pages/download-data.html>
4. Caena, F. (2011) Literature Review Teachers' Core Competences: Requirements and Development. Retrieved from European Commission, Directorate-General for Education and Culture. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf)
5. Williamson McDiarmid, G., Clevenger-Bright M. (2008). 'Rethinking Teacher Capacity', in Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.): Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts. Routledge, Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
6. Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
7. Duță, N.V. (2012). Professional development of the university teacher –inventory of methods necessary for continuing training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33:1003-1007.
8. Yin, J. (2013). Informal learning: Research on the development mode of university teacher[D]. Ningbo University, Ningbo, Zhejiang, P.R.China.
9. Lin S.H., Yang P.S., Ting W.C. (2016). The Study of Professional Development Needs of Hospitality Teachers in Taiwan. *International Journal of Research in Social Sciences*, 6:61-68.
10. Richter, D., Kunter M., Klusmann, U. Ludtke O., Baumert J. (2011). Professional Development across the Teaching Career: Teachers' Uptake of Formal and Informal Learning Opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27:116-126.

*Сведения об авторе:*

**Цзин Генг** (г. Санья, Китай), доктор философии, профессор в школе международного управления гостеприимством, Университет Санья, e-mail:smallgeng@163.com

*Data about the author:*

**Jing Geng** (Sanya, China), doctor of philosophical science, Professor at School of International Hospitality Management, University of Sanya, e-mail:smallgeng@163.com





УДК 378.046.4

## ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ГЕРМАНИИ

Т.А. Маркина, Т.А. Разуваева, С.М. Васин<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью реформирования системы подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы в России. В этой связи активно изучается положительный европейский опыт. В статье представлены результаты проведенного анализа некоторых моделей подготовки педагогов высшей школы в Германии, выявлены и описаны возможности внедрения положительного опыта их функционирования в систему подготовки преподавателей высшей школы в России. В плане организационных аспектов – активное использование мастер-классов; внедрение практико-ориентированных методов работы; использование современных технических и мультимедиа-средств. В плане содержательных аспектов – модульное построение содержательного контента; приоритетное внимание психолого-педагогической составляющей; построение содержания курсов на основе принципа междисциплинарности; учет потребностей слушателей в разработке содержания курса. В плане информационного аспекта – разработка порталов, образовательных веб-ресурсов по дидактике высшей школы.

**Ключевые слова:** система подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы, центры дидактики высшей школы.

## FEATURES OF THE SYSTEM OF TRAINING AND RE-TRAINING OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN GERMANY

T. Markina, T. Razuvaeva, S. Vasin<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The relevance of the study is conditioned by the need to reform the system of training and retraining of high school teachers in Russia. In this regard, a positive European experience is being actively studied. The article presents the results of the analysis of some models of the training of high school teachers in Germany, identifies and describes the opportunities for introducing a positive experience of their functioning in the system of high school teachers' training in Russia. In terms of organizational aspects – active using of master classes; introduction of practice-oriented methods of work; using of modern technical and multimedia tools. In terms of content aspects – modular construction of course content; priority of the psychological and pedagogical components; the interdisciplinary content of courses; consideration of the needs of students in the development of the content of the course. In terms of information aspect – the development of web-portals, educational web resources on the didactics of higher education.

**Keywords:** the system of training and re-training of high school teachers, centers of didactics of higher education.

Согласно требованиям «Национальной доктрины образования в Российской Федерации» на период до 2025 года, российская образовательная система должна быть реформирована, чтобы обеспечить высокий уровень подготовки современного выпускника образовательного учреждения, готового к профессиональному росту и самосовершенствованию в стремительно развивающемся информационном обществе и в условиях научного и технологического прогресса [6]. При этом указывается, что решать задачи эффективной подготовки будущих специалистов должны преподаватели высшей школы. В

Концепции федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014 - 2020 годы отражены важность и необходимость совершенствования системы подготовки и переподготовки преподавателей высших учебных заведений [7]. В Концепции указана существующая в настоящее время проблема недостаточного уровня квалификации научно-педагогических кадров, несоответствие современным мировым стандартам, требованиям и запросам общества. В связи с этим осуществляется поиск новых механизмов, форм,

содержания подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы.

В условиях необходимости реформирования отечественной образовательной системы на всех уровнях подготовки отечественные ученые все чаще обращаются к зарубежному опыту. При этом активно изучается имеющийся положительный опыт подготовки педагогов высшей школы в европейском образовательном пространстве [1;3;4]. Значительный положительный опыт по подготовке научно-педагогических кадров накоплен в образовательной системе Германии, претерпевшей достаточно большое количество изменений в ходе реформ после объединения ГДР и ФРГ, а также после присоединения к Болонскому процессу. Этим обусловлена актуальность данного исследования, посвященного анализу деятельности центров дидактики высшей школы в Германии, на базе которых осуществляется подготовка преподавателей университетов.

В связи с этим, особенно интересна работа Кристианы Борхард [8], в которой автор детально анализирует модели повышения квалификации преподавателей в некоторых центрах дидактики высшей школы, функционирующих в различных немецких городах.

Германия накопила значительные положительные наработки по вопросам подготовки и повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений. Мы считаем, что необходимо критически осмыслить, проанализировать и выявить возможности его использования в российской системе подготовки преподавателей высшей школы.

В рамках исследования мы проанализировали модели повышения квалификации, реализуемые в центрах дидактики высшей школы в г. Дортмунд, г. Мюнхен, в г. Билефельд, в г. Брауншвейг, в г. Гамбург. Основываясь на результатах проведенного анализа, мы можем констатировать, что эти модели в содержательном плане не имеют принципиальных различий. Преподаваемый контент представлен в виде взаимосвязанных модулей, построенных с учетом принципа вариативности. При этом у слушателей курсов есть возможность выбора проходимых уровней. Йоганнес Вильдт выделяет пять основных квалификационных ступеней в системе повышения квалификации педагогов высшей школы [10]. При этом первые три из них реализуются в рамках повышения квалификации (Introduction into Higher Education; Minimals in Higher Education; Basics in Higher Education), а четвертая и пятая (Master of Higher Education;

Master of Staff Development) подразумевает подготовку мультипликаторов – специалистов, готовых обучать преподавателей высшей школы в центрах дидактики.

В настоящее время в центрах дидактики высшей школы Германии активно ведутся дискуссии по поводу разработки и принятия единых стандартов и моделей реализации программ квалификации преподавателей высших учебных заведений. Однако, сделать это чрезвычайно трудно, несмотря на то, что попытки разработки единой универсальной модели активно предпринимаются.

Анализ вышеперечисленных немецких моделей повышения квалификации позволил нам выявить следующие положительные аспекты построения и реализации системы повышения квалификации преподавателей высшей школы:

- организационные аспекты: наличие разнообразных методов организации учебного процесса в рамках семинаров и курсов повышения квалификации (дискуссионные методы: форумы, пленумы; деловые игры, коллоквиумы и т.д.), различных средств (прежде всего, мультимедийных, электронных учебников, Интернет-ресурсов, сервисов веб 2.0 и т.д.);
- содержательные аспекты: большая практическая направленность курсов повышения квалификации с целью апробации полученных знаний и умений в реальной практической деятельности; приоритетное положение психолого-педагогического блока в содержании курсов/семинаров; реализация принципа междисциплинарных связей при разработке содержания программ повышения квалификации для преподавателей высшей школы; формирование и развитие медиа-компетенции;
- информационное сопровождение преподавателей высшей школы: разработка и информационное наполнение образовательных порталов, сайтов центров дидактики высшей школы, призванных обеспечивать преподавателей полезной информацией;
- активизация междууниверситетского и международного сотрудничества: организация стажировок на базе зарубежных образовательных учреждений в рамках сотрудничества, а также в рамках различных конкурсных и грантовых программ.

Рассмотрим более подробно эти положительные аспекты и попытаемся раскрыть их возможности для разработки и реализации курсов повышения квалификации для преподавателей высшей школы.

Без сомнения, положительным опытом центров дидактики высшей школы в Германии

является явный практико-ориентированный характер содержательного контента курсов повышения квалификации преподавателей. Этот опыт необходимо внедрить в образовательную систему подготовки и повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений в России. Осуществить это возможно, во-первых, благодаря увеличению количества часов на педагогическую практику/стажировку, во-вторых, благодаря применению практических методов и форм работы на курсах повышения квалификации (метод проектов, метод обучения в сотрудничестве, проблемный метод).

Отметим, что в рамках реализуемых курсов повышения квалификации в центрах высшей дидактики в Германии активно используются не только традиционные формы обучения (консультации, семинары, лекции), но и нетрадиционные. Особо следует выделить мастер-классы, так как они обеспечивают интерактивный характер проводимых занятий. Благодаря этому повышается и уровень коммуникативной компетенции преподавателей, что также положительно влияет на общий уровень профессионализма педагога. Как отмечает Рольф Шульмайстер, особенность мастер-класса содержится в способе проведения учебного занятия [9]. Мастер-классы, как правило, организационно непродолжительны (1 - 2 дня). В своей организационной структуре имеют вводно-мотивационный этап и заключительный этап – фидбэк. Чаще всего, фидбэк реализуется в форме анонимного анкетирования и позволяет получить информацию о положительных и отрицательных моментах проведенного мастер-класса, с тем, чтобы постоянно улучшать процесс их проведения. Что касается методов и приемов организации работы на занятиях, следует особо отметить интерактивные групповые формы работы: дискуссии, метаплановый метод, прием «аквариум» и др. При этом необходимо выделить метаплановый метод, который может быть применен на различных этапах работы, особенно тех, где необходимо проявление творческих способностей рабочей группы. Например, метаплановый метод может быть применен при поиске решения проблемы: члены группы записывают на цветных карточках аспекты проблемы, сортируют их по степени значимости, определяют наиболее проблемные зоны. Благодаря этому методу все члены активно включаются в общую работу, при этом каждый участник может представить свои собственные приоритеты в контексте группы.

Позитивным опытом также является междисциплинарность содержательного контента программ повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений, реализуемых в Германии. К примеру, в центре дидактики высшей школы г. Брауншвейг на мастер-классах модулей первого уровня в группах обучаются преподаватели различных специальностей, что положительно сказывается на эффективности усвоения материала.

Очень активно в немецких центрах дидактики высшей школы применяются мультимедийные средства, так как они позволяют интегративно представить информацию в различных формах, а также реализовать интерактивное взаимодействие со слушателями. В немецких центрах дидактики высшей школы для организации групповых форм работы используются также Интернет-ресурсы: сервисы веб 2.0, виртуальные классы, образовательные платформы и т.д. Это положительно влияет на повышение уровня сформированности медиа-компетенции немецких преподавателей. Этот опыт может оказаться чрезвычайно полезным. Как отмечают М. Бершадский [2], Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина [5], в современных условиях информационно-насыщенного общества преподаватели обязаны активно применять информационно-коммуникационные технологии и грамотно интегрировать их в образовательный процесс.

Основываясь на результатах проведенного сравнительно-сопоставительного анализа, мы можем сделать вывод, что использование современных технических средств позволит улучшить качество повышения квалификации отечественных научно-педагогических кадров. К сожалению, уровень сформированности медиа-компетенции (способность интегрировать в образовательный процесс мультимедийные средства) у российских педагогов еще недостаточно высок. Многие преподаватели не владеют современными медиа-технологиями. Как отмечают многие российские исследователи, одной из самых актуальных и острых проблем в системе российского высшего образования является организация и реализация учебного процесса с применением современных педагогических и информационных технологий [2;5]. Как считает Е.С. Полат, проблема повышения компьютерной грамотности преподавателей пока не решается в должной степени в системе повышения квалификации [5]. В качестве одной из причин такого положения дел можно назвать то, что многие институты повышения квалификации не располагают

соответствующим техническим оборудованием и квалифицированными специалистами, способными разработать и реализовать в полной мере специальные курсы. Несомненно, опыт немецких центров дидактики высшей школы окажет положительное влияние на решение этой проблемы.

Ряд отечественных ученых отмечают недостаточный уровень психолого-педагогической составляющей в содержании подготовки преподавателей высшей школы. В.Г. Иванов отмечает, что «в проектировании и осуществлении подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров России через аспирантуру, докторантуру, ФПК с ориентацией только на предметную область знаний допускается много методологических просчетов» [3, с.4]. В свою очередь, в немецких центрах дидактики высшей школы ориентация на психолого-педагогическое содержание является приоритетной. Таким образом, в решении проблемы необходимости усиления психолого-педагогической составляющей в повышении квалификации научно-педагогических кадров в России необходимо также обратиться к положительному опыту немецких коллег.

Очевидно, что значительную роль в решении проблем, существующих в отечественной системе подготовки педагогов высшей школы, играет развитие сотрудничества с ведущими центрами дидактики высшей школы Европы. Одной из форм реализации этого сотрудничества является участие в различных международных программах академического обмена, финансируемых в том числе и грантовыми организациями (Немецкая служба академических обменов DAAD, Немецкий культурный центр им. Гёте и др.).

Что касается информационных аспектов, здесь следует отметить стремление центров дидактики высшей школы в Германии обеспечить преподавателей максимумом полезной информации. С этой целью разрабатываются серверы и порталы по дидактике высшей школы,

предлагаются дистанционные курсы повышения квалификации и др. Этот положительный опыт также можно интегрировать в систему повышения квалификации российских преподавателей высшей школы.

Подводя итоги, следует отметить, что система подготовки повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений в России имеет множество проблем, для решения которых необходимо найти и разработать новые организационные формы, методы, средства и содержательный контент образовательных программ этого уровня. В первую очередь, необходимо подготовить высококвалифицированных мультипликаторов, готовых реализовывать программы современного поколения. В этой связи может быть использован положительный опыт решения этой проблемы в Германии. В качестве возможностей интеграции накопленного в Германии опыта построения и организации системы повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений можно отметить следующие: в плане организационных аспектов – активное использование мастер-классов как организационной формы проведения курсов и семинаров; внедрение практико-ориентированных методов работы; использование современных технических и мультимедиа-средств. В плане содержательных аспектов – модульное построение содержательного контента; приоритетное внимание психолого-педагогической составляющей; построение содержания курсов на основе принципа междисциплинарности; учет потребностей слушателей в разработке содержания курса. В плане информационного аспекта – разработка порталов, образовательных веб-ресурсов по дидактике высшей школы. Необходимо также активно развивать международное сотрудничество с целью обмена современными методическими и дидактическими материалами.

### *Литература:*

1. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А.Ю. Андреев. - М.: Знак, 2009. – 640 с.
2. Бершадский М. Информационная компетентность / М. Бершадский // Народное образование. - 2009. - № 4. – С. 139-144.
3. Иванов В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки

- преподавателя высшей технической школы: дис ... докт. пед. наук: 13.00.08 / В.Г. Иванов. - Казань, 1997. – 341 с.
4. Питерскова Т.А. Становление и развитие центров дидактики высшей школы Германии: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Питерскова. - Пенза, 2010. – 207 с.
5. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования:

учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.

6. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/182563/>

7. Постановление Правительства РФ от 21 мая 2013 г. № 424 «Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014 – 2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/3420/файл/2235/13.05.21-Постановление\\_424-ФЗ.пдф](http://минобрнауки.рф/документы/3420/файл/2235/13.05.21-Постановление_424-ФЗ.пдф)

8. Borchard Christiane. Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung: eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre, seiner Konzeption und Evaluation. Lit Verlag Münster, 2002. – 187 s.

9. Schulmeister Rolf. Didaktische Qualifikation für den wissenschaftlichen Nachwuchs. In: Gerlach/ Hebbel-Seeger (Hrsg.): Ze-phir, JG.12. dvs-Kommission Wissenschaftlicher Nachwuchs: Hamburg 2005, S. 13-18.

10. Wildt Johannes. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Herausgeber: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, 2. Auflage, Grundwerk 2006.

#### *Сведения об авторах:*

**Маркина Татьяна Анатольевна** (г. Пенза, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, e-mail: [tanja\\_p84@mail.ru](mailto:tanja_p84@mail.ru)

**Разуваева Татьяна Александровна** (г. Пенза, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, e-mail: [rastan12@mail.ru](mailto:rastan12@mail.ru)

**Васин Сергей Михайлович** (г. Пенза, Россия), доктор экономических наук, профессор, проректор по международной деятельности, Пензенский государственный университет, e-mail: [pspu-met@mail.ru](mailto:pspu-met@mail.ru)

#### *Data about the authors:*

**T. Markina** (Penza, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department «Foreign Languages and FLT Methodology» of Penza State University, e-mail: [tanja\\_p84@mail.ru](mailto:tanja_p84@mail.ru)

**T. Razuvaeva** (Penza, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, associate professor of the Department «Foreign Languages and FLT Methodology» of Penza State University, e-mail: [rastan12@mail.ru](mailto:rastan12@mail.ru)

**S. Vasin** (Penza, Russia), Doctor of Economic Sciences, professor, vice-rector for international affairs, Penza State University, e-mail: [pspu-met@mail.ru](mailto:pspu-met@mail.ru)



УДК. 378.147

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Т.В. Глотова, И.Г. Кольчугина, К.Ю. Королев<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Смешанное обучение является одной из эффективных и перспективных моделей организации образовательного процесса. Внедрение электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) в соответствии с ФГОС высшего образования позволяет преподавателям использовать методики смешанного обучения и качественно изменить методы и организационные формы обучения. Практический опыт преподавания с использованием ЭИОС показывает отставание методики преподавания от уровня технических средств и требований учебного процесса. Поэтому необходима эффективная организация программ повышения квалификации, объединяющая вопросы работы в ЭИОС и педагогические технологии смешанного обучения. Рассматривается структура такой программы, и предлагается технология парного преподавания по аналогии с парным программированием для организации образовательного процесса программы.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, электронная информационно-образовательная среда, повышение квалификации, проектирование образовательного процесса, парное программирование.

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY TEACHERS OF TECHNICAL SPECIALITIES IN THE FIELD OF INFORMATION AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

T. Glotova, I. Kolchugina, K. Korolev<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** Blending learning is one of the most effective and promising models of the organization the educational process. The introduction of the Electronic Information-educational Environment (EIEE) in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher Education allows teachers to use the blended learning techniques and qualitatively change methods and organizational forms of education. Practical experience of teaching using EIEE shows a lag in the methodology of teaching from the level of technical facilities and the requirements of the educational process. It is necessary to organize effective programs of professional development, combining the work in the EIEE and the pedagogical technologies of blending learning. The structure of such a program is considered, and the technology of pair teaching is proposed by analogy with pair programming for the organization of the educational process.

**Keywords:** blending learning, Electronic Information-educational Environment, professional development, designing the educational process, pair programming.

Стремительное распространение информационных технологий и современные мировые тенденции в развитии образования приводят к трансформации традиционного обучения в смешанное (blending learning [12]), которое интегрирует методы традиционного обучения с преподавателем в аудитории и технологии электронного обучения. Введение ФГОС высшего образования с обязательными требованиями к электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) ВУЗов заставило перейти на качественно новую ступень использования технологий электронного обучения [4]. Применение ЭИОС позволяет

преподавателям качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения с целью усиления интеллектуальных возможностей обучаемых, а также гуманизации, индивидуализации, интенсификации процесса обучения [2].

Интересен практический опыт соединения традиционного и электронного обучения, различные модели применения смешанного обучения. Новые возможности использования смешанного обучения в ВУЗе на основе «обратного дизайна» разработки курса с акцентом на поиск эффективных критериев оценки успеваемости студентов рассмотрены А.Н.

Афзаловой [3]. Анализируются механизмы организации интерактивного обучения, и подчеркивается важность их использования в проведении аудиторных занятий и во внеаудиторной работе [11] при построении интерактивной среды ВУЗа. Положительные и отрицательные стороны смешанного обучения рассмотрены автором [1], где отмечается такая характерная особенность как отставание методики преподавания от уровня технических средств и требований учебного процесса, и делается вывод, что методическое обеспечение должно разрабатываться опережающими темпами при внедрении смешанного обучения. При внедрении технологии «перевернутый класс» в вузе автор [9] отмечает проблему усложнения работы преподавателей ВУЗа в плане необходимости освоения новых педагогических приемов с учетом специфики специальности студентов и необходимости разработки электронных ресурсов.

Важность подготовки и методического сопровождения педагогических работников отмечается авторами концепции развития электронного обучения в Пензенском государственном университете [8]. Для эффективной работы преподавателей с ЭИОС необходимы массовое повышение квалификации и организация консультирования по вопросам методик электронного и смешанного обучения.

При введении в действие ЭИОС ПГУ все преподаватели прошли повышение квалификации в этой области и освоили компетенции, связанные с работой в электронном деканате, загрузкой электронных ресурсов, разработкой тестов, размещением материалов в электронной библиотеке университета. Причем ЭИОС использовалась для организации учебного процесса программы повышения квалификации. Для преподавателей технических специальностей освоение компетенций использования ЭИОС не представляет особой трудности, кроме дополнительных затрат времени на эту работу. Поэтому при полной автоматизации учебного процесса (отказа от бумажного варианта) и хорошем оснащении компьютерами и связью Интернет в вузе введение ЭИОС даст только преимущества в этом плане. Но необходимо рассмотреть вопросы, касающиеся изменений организации образовательного процесса, связанных с введением ЭИОС.

Для преподавателей высшей школы одним из требований работодателя (ВУЗа) является создание новых условий и новой образовательной среды. Объектом педагогической деятельности являются те условия, которые необходимо

создать преподавателю и студентам для развития активности, самостоятельности, инициативы, интересов студента, для формирования его компетенций и организации способствующей этому образовательной среды. Качественно меняется деятельность преподавателя – от передачи учебного материала – к организации ситуаций, в которых будет происходить формирование и усвоение новых компетенций. Содержание программы повышения квалификации должно способствовать получению опыта использования современных методов и приемов преподавания, например, возможности использования компьютерных технологий (лекции-презентации, видео, анимации, построению моделей в процессе обучения), возможности проектной методики, кейс-методов, ролевых и деловых игр, геймификации учебного процесса. Электронная информационно-образовательная среда ВУЗа должна способствовать этому.

При работе в ЭИОС для преподавателя ПГУ созданы разделы с использованием LMS Moodle для каждой образовательной программы (с учетом профилей), в которых имеются ссылки на разделы всех дисциплин учебного плана образовательной программы. Электронный УМК по дисциплине загружается в соответствующий дисциплине раздел образовательной программы и используется для организации учебного процесса со студентами, изучающими дисциплину в учебном семестре. Раздел в LMS Moodle для каждой дисциплины содержит:

- форум для организации взаимодействия преподавателя с обучающимися и обучающихся между собой, который используется для новостей и объявлений, организации самостоятельной работы студентов, вопросов и ответов при выполнении курсовых и лабораторных работ;
- документы, регламентирующие изучение дисциплины: рабочая программа дисциплины, аннотация программы дисциплины, примерная учебная программа дисциплины, программа практики и НИР, материалы по балльно-рейтинговой системе оценки знаний обучающихся;
- учебно-методическое обеспечение дисциплины: учебные пособия, методические указания для выполнения лабораторных и курсовых работ;
- дидактические материалы по дисциплине: презентации, конспекты лекций, описания лабораторных работ и возможно другие электронные ресурсы;
- оценочные средства по дисциплине: вопросы, задания, тесты и др.;

- образцы оформления отчетов по лабораторным работам, рефератов, курсовых работ;

- список литературы по указанной в рабочей программе дисциплины, оформленный в виде гиперссылок.

В течение семестра преподаватели отмечают посещаемость студентов, а в середине и конце семестра выставляют баллы за контрольные точки, сумма которых складывается в текущий рейтинг. Заканчивается семестр промежуточной аттестацией в виде зачета или экзамена, результат которой так же оценивается баллами. Итоговая оценка выставляется автоматически по сумме всех баллов. Если дисциплина включает курсовую работу, то студенты загружают ее в раздел и имеют возможность представить в своем портфолио.

Использование преподавателями ЭИОС показывает, что пройдя курсы повышения квалификации, преподаватели хорошо владеют навыками работы в электронной образовательной среде [5]. Имеется положительный опыт использования лекций-презентаций, разработки методических указаний и наглядных пособий в электронном виде, составления тестовых заданий для электронного тестирования. Оправдал ожидания и форум общения преподавателей со студентами, одним из вариантов которого была организация самостоятельной работы студентов группы, где преподавателем была поставлена проблема (отдаленные средства, метод проблемного изложения), а затем обсуждение было перенесено в аудиторию. Преподаватели использовали форум для организации общения в сети при курсовом проектировании и ответов на вопросы при выполнении лабораторных работ дисциплин, связанных с разработкой программного обеспечения.

Однако, анализ заполнения разделов дисциплин образовательных программ в ЭИОС ПГУ позволил выявить, что многие возможности ЭИОС, применяющей LMS Moodle, не используются преподавателями. В основном используются такие элементы, как файл и гиперссылка. Раздел дисциплины в ЭИОС применяется только для облегчения доступа к материалам курса, а организация учебного процесса осталась без изменений и преимущества курсов смешанного формата практически не видны. Конечно, это объясняется необходимостью дополнительных затрат преподавателей, прежде всего временных. Но это и показатель отсутствия необходимых компетенций у преподавателей в проектировании учебных курсов смешанного формата. Пути

решения этой проблемы лежат в организации программ повышения квалификации в этой области, а также в административном и финансовом стимулировании преподавателей активно использующих смешанное обучение.

Аналогичные проблемы выявило исследование [7], согласно которому только 37% опрошенных преподавателей Новосибирского технического университета обладают компетенциями реализации технологии смешанного обучения. Авторами предложена методика по проектированию учебного процесса и оценки его качества при смешанном обучении в виде технологической карты, которая может использоваться любым преподавателем. Однако, особенности и рекомендации для реализации моделей смешанного обучения конкретных дисциплин и направлений, в том числе технических, в работе не рассматриваются. В МАДИ в Центре по подготовке и переподготовки преподавателей технических вузов разработаны специальные программы по инженерной педагогике для опытных и молодых преподавателей [10], которые интегрируют традиционные и инновационные формы организации образовательного процесса и учитывают имеющийся уровень профессионально-педагогической компетентности.

Вопросы эффективного проектирования учебных курсов в области обучения программированию и разработке программного обеспечения обсуждаются автором статьи [15] и особое внимание уделяется использованию методов обучения и учебных инструментов. Эффективное проектирование асинхронной коммуникационной связи между учащимся и преподавателем, учащимся и учащимся, а также учащимися и контентом в онлайн-курсе обучения аспирантов рассматривается в [16], где отмечается, что хорошо продуманное асинхронное взаимодействие может способствовать развитию чувства общности среди студентов в среде онлайн-обучения. Интересны результаты исследования [13], которое показало, что преподаватели, обучающие онлайн, трансформировали учебные курсы путем целенаправленного планирования методов обратной связи и применения рефлексии.

Необходимо отметить эффективность использования методик разработки программного обеспечения в области повышения квалификации и профессиональной подготовки преподавателей. Так, например, авторы статьи [14] применяют теоретическую базу парного программирования в процессе повышения квалификации преподавателей в области программирования на



языке Scratch. В работе [6] модели жизненных циклов непрерывной подготовки специалистов, электронных образовательных ресурсов и образовательных программ разрабатываются на основе моделей жизненного цикла программного обеспечения, с учетом его непрерывной модификации и развития. Отметим, что для преподавателей ВУЗов особо актуальны вопросы использования и разработки открытых образовательных ресурсов (Open Educational Resources).

В итоге проведенного анализа практического опыта соединения традиционного и электронного обучения, использования ЭИОС в учебном процессе, особенностей повышения квалификации преподавателей технических дисциплин, мы делаем вывод, что для эффективной организации учебного процесса с использованием ЭИОС необходима программа повышения квалификации, включающая следующие основные разделы:

- технологическая карта проектирования учебного процесса;
- возможности ЭИОС (LMS) для организации интерактивного взаимодействия преподаватель – студент и студент – студент;
- оценка и организация контроля в среде ЭИОС;
- интерактивные педагогические технологии: проектная технология, игровые технологии, метод проблем, метод анализа конкретных ситуаций;

- модели смешанного обучения;
- технология «перевернутого обучения»;
- использование открытых образовательных ресурсов (Open Educational Resources).

Обучение ведется с использованием проектной технологии, и результатом обучения по такой программе должен стать разработанный учебный курс из реально преподаваемых курсов, образовательный процесс которого будет реализован с использованием моделей смешанного обучения. Необходимо отметить, что реализация такой программы потребует высокой квалификации преподавателей курсов повышения квалификации в области информационных технологий, возможностей и особенностей реализации ЭИОС вуза, педагогических технологий как традиционного, так и электронного обучения. Поэтому для эффективной реализации такой программы повышения квалификации мы предлагаем использовать парное преподавание по аналогии с технологией парного программирования, но пара преподавателей должна обладать компетенциями в различных областях. Один преподаватель обладает компетенциями в области информационных технологий и ЭИОС, второй рассматривает проект учебного курса с точки зрения современных педагогических технологий. Причем, не обязательно реальное присутствие обоих преподавателей на занятиях – возможна организация эффективного взаимодействия в онлайн среде курса повышения квалификации.

#### Литература:

1. Абрамова О.М. Смешанное обучение в системе высшего образования: Новые возможности и проблемы: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / О.М. Абрамова // Конференциум АСОУ, 2017. - № 1. - С. 251-257.
2. Абросимов А.Г. Теоретические и практические основы создания информационно-образовательной среды вуза А.Г. Абросимов. - Самара: Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2003. - 204 с.
3. Афзалова А.Н. Смешанное обучение: Новые возможности обучения в ВУЗе / А.Н. Афзалова // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 57-10. - С. 42-50.
4. Бершадский А.М. Электронная информационно-образовательная среда организации как основа дальнейшего развития электронного обучения / А.М. Бершадский, И.Г. Кревский, В.А. Мещеряков // Научно-образовательная информационная среда XXI века / Материалы IX Всероссийской научно-практ. конф. Н.С. Рузанова. - 2015. - С. 16-20.
5. Глотова Т.В. Использование возможностей электронной информационно-образовательной среды университета в преподавании ИТ дисциплин: сборник научных статей / Т.В. Глотова, И.Г. Кревский // Новые информационные технологии и системы / Сб. научн. статей XIV Междун. научно-техн. конф., 2017. - С. 389-391.
6. Кревский И.Г. Модели поддержки жизненного цикла непрерывной подготовки специалистов / И.Г. Кревский, Т.В. Глотова, М.В. Деев // Фундаментальные исследования. - 2013. - № 10-5. - С. 991-995.
7. Леган М.В. Технологическая карта проектирования учебного процесса при смешанном обучении / М.В. Леган, Т.А. Асташова // Актуальные вопросы образования. - 2017. - № 1-1. - С. 23-27.
8. Мещеряков В.А. О концепции развития электронного обучения в университете: сборник статей / В.А. Мещеряков, А.М. Бершадский, И.Г. Кревский // Университетское образование: (МКУО-2015) / XIX Междун. научно-метод. конф. - 2015. - С. 4-6.
9. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в ВУЗе: Потенциал и проблемы внедрения / Н.В. Тихонова // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2018. - № 2(127). - С. 74-79.
10. Ткачева Т.М. Подготовка и переподготовка преподавателей высшей школы: опыт МАДИ / Т.М.

Ткачева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2012. - № 2. - С. 94-99.

11. Шевченко Н.Н. Организация интерактивной среды ВУЗа как императив современного профессионального образования / Н.Н. Шевченко, В.И. Шевченко // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2018. - № 2(127). - С. 64-70.

12. Bonk C., Graham Ch. (eds.) The handbook of blended learning, global perspectives, local designs-San Francisco: Pfeiffer, 2006, 624 p.

13. Conrad, S.S., & Dabbagh, N. Examining the Factors that Influence how Instructors Provide Feedback in Online Learning Environments. International Journal of

Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD), 2015, 5(4), 47-66.

14. Oldham, E., Cowan, P., Millwood, R., Strong, G., Bresnihan, N., Amond, M., & Hegarty, L. Developing Confident Computational Thinking through Teacher Twinning Online. International Journal of Smart Education and Urban Society (IJSEUS), 2018, 9(1), 61-75.

15. Trespacios, J., & Rand, J. Using Asynchronous Activities to Promote Sense of Community and Learning in an Online Course. International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD), 2015, 5(4), 1-13.

16. Xia, B. S. A Pedagogical Review of Programming Education Research: What Have We Learned. International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD), 2017, 7(1), 33-42.

#### *Сведения об авторах:*

**Глотова Татьяна Владимировна** (г. Пенза, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Системы автоматизированного проектирования», Пензенский государственный университет, e-mail: tatyanaagt@yandex.ru

**Кольчугина Ирина Геннадьевна** (г. Пенза, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Химия», Пензенский государственный университет, e-mail: defmaybe90@gmail.com

**Королев Константин Юрьевич** (г. Пенза, Россия), кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела сопровождения международных проектов, Пензенский государственный университет, e-mail: stabil2005@mail.ru

#### *Data about the authors:*

**T. Glotova** (Penza, Russia), Candidate of Technical Sciences, associate professor of the department «Computer-Aided Design», Penza State University, e-mail: tatyanaagt@yandex.ru

**I. Kolchugina** (Penza, Russia), Candidate of Technical Sciences, associate professor of the department «Chemistry», Penza State University, e-mail: defmaybe90@gmail.com

**K. Korolev** (Penza, Russia), Candidate of Economic Sciences, associate professor, head of international projects department, Penza State University, e-mail: tatyanaagt@yandex.ru



УДК 37.032:371.13

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ШКОЛЫ И ВУЗА

И.Э. Ярмакеев, Т.С. Пименова, А.Р. Абдрафикова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** Российское педагогическое сообщество сегодня столкнулось с новым вызовом: поиском новых путей формирования личности преподавателя иностранных языков школы и вуза. Российские исследователи в области преподавания иностранных языков единодушно считают, что обязательная педагогическая практика является необходимым условием формирования ключевых профессиональных навыков педагога, приобретения им педагогического опыта и создания индивидуального стиля преподавания с использованием современных технологий и эффективных методов обучения. Однако исследование роли педагогической практики как средства оценки ключевых профессиональных навыков педагога до сегодняшнего дня в отечественной педагогике не проводилось. В статье определяется роль обязательной педагогической практики в формировании и развитии ключевых профессиональных навыков педагога, а также эмпирическим путем доказывается, что обязательная педагогическая практика является точным инструментом оценки профессиональных навыков педагога. Эксперимент проводился на площадках двух гимназий города Казани, входящих в топ 100 школ России. 84 студента Казанского федерального университета участвовали в эксперименте. Ведущим методом исследования стал количественный и качественный анализ отчетов практикантов. Полученные данные были проанализированы и сопоставлены в соответствии с тремя критериями: методы научного исследования, методы обучения, педагогический менеджмент. В ходе исследования были разработаны аутентичная методика формирования и оценки ключевых профессиональных навыков педагога, основные требования к обязательной педагогической практике и методические рекомендации по педагогическому менеджменту. Материалы и результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе высшей школы при подготовке преподавателей иностранных языков школы и вуза.

**Ключевые слова:** аутентичная методика оценки профессиональных навыков, ключевые профессиональные навыки педагога, методы научного исследования, методы обучения, обязательная педагогическая практика, отчет практикантов, педагогический менеджмент.

## COMPULSORY TEACHING PRACTICE AS A TOOL OF EFL CLASSROOM TEACHERS MODELLING IN RUSSIA

I. Yarmakeev, T. Pimenova, A. Abdrafikova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The present day system of Russian education faces a new challenge: searching for novel ways of EFL classroom teachers modelling. Researchers in foreign language teaching agree on the point that compulsory school teaching practice is aimed at forming key professional skills, acquiring teaching experience and creating a personal style of teaching with the use of modern technologies and effective teaching methods. No investigation of the role of compulsory school teaching practice as a tool of assessment of pre-service teachers' key professional skills has been made so far. In this paper, the role of compulsory teaching practice in the development of key professional skills of pre-service teachers is examined; it is stated that compulsory teaching practice is also an accurate tool of assessing professional skills of pre-service teachers. The pedagogical experiment was conducted in two Kazan high schools ranked among 100 best schools of Russia. 84 students doing bachelor program at Kazan Federal University were observed. The leading research method implemented in this study was the quantitative and qualitative analysis of pre-service teachers' reports. The obtained data were analyzed and contrasted according to the three points described in teachers' reports: research methods; teaching methods; classroom management. An authentic technique of forming and assessing professional skills of pre-service teachers, the main requirements for compulsory school teaching practice of pre-service teachers and the methodological recommendations how to manage EFL classes are suggested. The findings of the research can be used in theoretical seminars and practical trainings that aim to form and assess key professional skills of pre-service teachers.

**Keywords:** classroom management, compulsory school teaching practice, formation and assessment of professional skills, key professional skills, pre-service teachers' reports, research methods, teaching methods.

*Методологические основы исследования.* В новой системе российского образования с внедрением программ бакалавриата и магистратуры обязательная педагогическая практика сохраняет свою определяющую функцию формирования личности педагога. Неслучайно обязательная педагогическая практика стала предметом специального изучения ученых России. Многие российские исследователи и педагоги рассматривают педагогическую практику в качестве ориентира для моделирования и развития ключевых профессиональных педагогических навыков преподавателя школы и вуза.

Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикова, Н.И. Бостанджиева [4] считают, что обязательная педагогическая практика задает вектор педагогической культуры педагога. Н.Е. Щуркова [12] утверждает, что педагогическая практика позволяет преподавателю сконцентрировать внимание на новых требованиях к планированию и проведению современного урока. А.В. Хуторской [9] определяет педагогическую практику как процесс осознания и трансформации действительности и утверждает, что хорошо организованная педагогическая практика обеспечивает реальное педагогическое взаимодействие с учащимися. М.И. Рожков [7] исследует возможность наблюдения за взаимодействием классного руководителя и учителя-предметника, которая предоставляется практиканту во время практики. З.А. Абазов [1] заявляет, что педагогическая практика носит личностно-ориентированный, творческий характер и должна способствовать развитию индивидуального стиля педагогов. Автор подчеркивает, что практика школьного обучения должна убедить педагогов в том, что они сделали правильный выбор, решив стать учителем и посвятить себя самой гуманной профессии на земле. В.А. Слостенин [8] предполагает, что практика должна помочь педагогам представить всю систему школьного образования. По мнению Н.Д. Гальсковой [2], педагогическая практика играет большую роль в формировании ключевых профессиональных навыков и приобретении педагогического опыта. В.Т. Чепиков [10] признает, что практика является уникальным способом подготовки педагогов, поскольку они погружаются в аутентичную среду образовательного учреждения. В.М. Полонский [6] обосновывает роль обязательной педагогической практики в создании личного стиля преподавания. А.Н. Щукин [11] выдвигает идею о том, что педагогическая практика

побуждает педагогов использовать современные технологии и эффективные методы обучения. Л.Г. Кыркунова и В.Б. Костылева [5] приводят доказательства тому, что педагогическая практика предоставляет практикантам экспериментальную площадку для проведения научно-методической и экспериментальной работы по сбору данных для курсовых и выпускных квалификационных работ. З.С. Жиркова [3] уверена, что обязательная педагогическая практика интегрирует личностные качества будущего педагога с профессиональными.

Эти и другие работы послужили авторам отправной точкой для темы своего исследования - определение роли педагогической практики как средства оценки ключевых профессиональных навыков педагога в контексте моделирования личности преподавателя иностранных языков школы и вуза.

*Цель и материалы исследования.* Целью исследования явилось определение роли педагогической практики как средства оценки ключевых профессиональных навыков преподавателя иностранных языков школы и вуза.

Участниками эксперимента стали 84 студента-бакалавра Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета.

Экспериментальными площадками выступили две казанские гимназии: № 19 и № 122.

В структуру и содержание обязательной педагогической школьной практики входили: пассивная практика (1 неделя): посещение 5 уроков английского языка преподавателей с последующим анализом; взаимопосещение 5 уроков английского языка практикантов с последующим анализом; активная практика (3 недели): проведение 10 уроков по английскому языку; проведение 2 внеклассных мероприятий на английском языке.

*Результаты эксперимента.* Количественный и качественный анализ отчетов практикантов в качестве ведущего метода исследования позволил авторам провести оценку ключевых профессиональных навыков, приобретенных студентами в ходе обязательной педагогической практики. Отчет практикантов измерялся тремя критериями: использование методов научного исследования, методов обучения, приемов педагогического менеджмента.

Результаты представлены последовательно в рисунках 1 - 3.

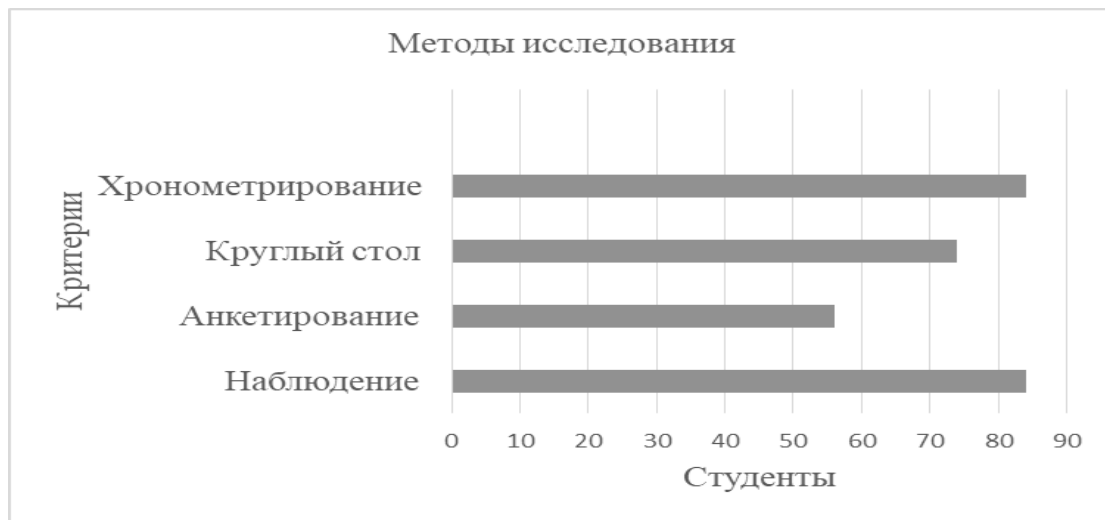


Рисунок 1. - Методы исследования, использованные практикантами



Рисунок 2. - Методы обучения, реализованные практикантами



Рисунок 3. - Приемы педагогического менеджмента, апробированные практикантами

Проведенное исследование подчеркивает своеобразный характер обязательной педагогической практики в приобретении студентами ключевых профессиональных навыков. Профессиональный педагог имеет в своем арсенале широкую гамму обучающих моделей, стратегий и технологий и знает, как создать педагогические условия для обучения. Обязательная педагогическая практика, обеспечивая взвешенную и своевременную поддержку педагогов, способствует устойчивому профессиональному развитию студентов.

*Заключение.* В соответствии с вузовской программой обязательная педагогическая практика студентов предполагает взаимодействие преподавателя университета, который отвечает за организацию педагогической практики, педагога-наставника, который курируют студентов во время обязательной педагогической практики, осуществляет методическое руководство, систематический контроль и, как следствие, способствует формированию ключевых профессиональных навыков будущих учителей, а также самого практиканта. Проведенный педагогический эксперимент позволил реализовать такое сотрудничество и показал, что готовность студентов к выполнению профессиональной деятельности достигается за счет целенаправленных, взаимосвязанных воздействий на личность будущего учителя, а именно:

- создания системы знаний и понимания условий и содержания профессиональных задач;
- накопления необходимых навыков и знаний через организацию учебной деятельности, учения и обучения;
- самообразования и самонастройки на успешную профессиональную карьеру.

Авторы уверены, что обязательная педагогическая практика студентов позволяет создавать условия для формирования ключевых профессиональных навыков преподавателя школы и вуза. Однако авторы согласны с мнением В.А. Слостенина [8] и признают, что студенты-практиканты сталкиваются с некоторыми трудностями в ходе своей обязательной педагогической практики. Первая трудность заключается в неспособности интегрировать теоретические знания из разных предметных блоков (психолого-педагогический, предметный, культурный) при решении конкретных образовательных задач. Вторая трудность связана с невозможностью перенести теоретические знания в решение практических педагогических задач. Решение этих проблем требует проведения дальнейших исследований.

Полученные результаты исследования могут быть рекомендованы для организации педагогической практики по подготовке преподавателей иностранных языков школы и вуза.

#### *Литература:*

1. Абасов З.А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении / З.А. Абасов // Социологические исследования. - М.: Институт социологии РАН. - 2002. - С. 94-96.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. - М.: АРКТИ. - 2003. - 192 с.
3. Жиркова З.С. Педагогическая практика студентов - подготовка к основным видам профессиональной деятельности / З.С. Жиркова // Фундаментальные исследования. - 2012. - С. 360-364.
4. Коджаспирова Г.М., Борикова Л.В., Бостанджиева Н.И. и др. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия. 2000. - 272 с.
5. Кыркунова Л.Г. Педагогическая практика как важнейший этап формирования готовности к работе с детьми [Электронный ресурс] / Л.Г. Кыркунова, В.Б. Костылева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социализация и ресоциализация подростков и молодежи: междисциплинарный аспект»; Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. - Режим доступа: <http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/sectio>
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. - М.: Высшая школа, 2004. - 512 с.
7. Рожков М.И. Классному руководителю / М.И. Рожков. - М.: Владос, 2001. - 280 с.
8. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин. - М.: Академия, 2004. - 576 с.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. - СПб: Питер, 2001. - 544 с.: ил.
10. Чепиков В.Т. Педагогическая практика: учебно-практическое пособие для вузов / В.Т. Чепиков. - Минск: Новое знание, 2004. - 204 с.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин; 2-е изд., испр. и доп., 2006. - 416 с.
12. Щуркова Н.Е. Культура современного урока / Н.Е. Щуркова. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 61 с.

*Сведения об авторах:*

**Ярмакеев Искандер Энгелевич** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий и информационных систем в филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: ermakееv@mail.ru

**Пименова Татьяна Сергеевна** (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры образовательных технологий и информационных систем в филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: pimenova\_ts@mail.ru

**Абдрафикова Альбина Ринатовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий и информационных систем в филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: albina112000@mail.ru

*Data about the authors:*

**I. Yarmakeev** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Educational Technology and Information Systems in Philology, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: ermakееv@mail.ru

**T. Pimenova** (Kazan, Russia), Senior Lecturer of the Department of Educational Technology and Information Systems in Philology, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: pimenova\_ts@mail.ru

**A. Abdrafikova** (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Technology and Information Systems in Philology, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: albina112000@mail.ru



УДК 377.8:378

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**В.Н. Власова, И.В. Задорожня**

**Аннотация.** Статья посвящена условиям, влияющим на формирование коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы в рамках медицинского университета. В статье проводится анализ понятия «коммуникативная компетентность преподавателя», детально рассматривается её структура, основное внимание уделено компонентам и функциям коммуникативной компетентности педагога, а также критерии сформированности коммуникативной компетентности.

Автор полагает, что профессиональная деятельность преподавателя высшей школы требует высокого уровня сформированности коммуникативной компетентности, так как коммуникативная компетентность педагога занимает важнейшее место в профессиональной деятельности преподавателя, являясь при этом одной из базовых составляющих профессиональной компетентности. При достаточном уровне сформированности данной компетенции значительно повышается эффективность образовательного процесса, а также осуществляется всестороннее развитие мотивационной сферы и когнитивного компонента.

Главным коммуникативным принципом при преподавании в медицинском университете становится опора на поликультурный диалог и выделение этнокультурного компонента в коммуникации. Также необходимо уделять особое внимание коммуникативным шумам и профессиональной деформации, также оставляющей отпечаток на коммуникации.

В медицинском университете критерии сформированности коммуникативной компетентности отличаются от гуманитарного профиля. Автор провёл анкетирование обучающихся Ростовского государственного медицинского университета и определил набор критериев, наиболее важных с точки зрения обучающихся. Результат анкетирования приведён в статье.

Статья будет полезна преподавателям, работающим в сфере медицинского образования, а также студентам педагогических вузов.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, коммуникативный шум, педагогическая позиция, партнёрское взаимодействие.

## PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CRITERIA FOR FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE MEDICAL UNIVERSITY

**V. Vlasova, I. Zadorozhnaya**

**Abstract.** The article is devoted to the conditions that influence the formation of the communicative competence of the teacher of higher education within the framework of the medical university. The article analyzes the concept of "communicative competence of the teacher", details its structure, focuses on the components and functions of the communicative competence of the teacher, as well as the criteria for the formation of communicative competence. The author believes that the professional activity of the high school teacher requires a high level of communication competence, as the communicative competence of the teacher occupies a major place in the professional activity of the teacher, being one of the basic components of professional competence. With a sufficient level of formation of this competence, the effectiveness of the educational process is significantly increased, and a comprehensive development of the motivational sphere and cognitive component is carried out.

The main communicative principle in teaching at a medical university is reliance on multicultural dialogue and the allocation of the ethno-cultural component in communication. It is also necessary to pay special attention to communicative noise and professional deformation, which also leaves a mark on communication. At the medical university, the criteria for the formation of communicative competence differ from the humanitarian profile. The author conducted a survey of students of the Rostov State Medical University and identified a set of criteria that are most important from the point of view of students. The result of the questionnaire is given in the article.

The article will be useful for teachers working in the field of medical education, as well as for students of pedagogical universities.

**Keywords:** communication, communicative competence, professional competence, professional activity, communicative noise, pedagogical position, partnership interaction.



Сегодня образовательный процесс в высшей школе подвергается интенсивной реорганизации: внедряется инновационная стратегия, курс которой взят на применение компетентного подхода к обучению. На наш взгляд, преимущества компетентного обучения по сравнению с некомпетентным очевидны: обучающийся не только усваивает набор определённых дидактических единиц, но и применяет их на практике. Таким образом, процесс обучения направлен не на приобретение теоретической подготовки, которая может не пригодиться, а на формирование набора компетенций, помогающих осуществлять успешную коммуникацию и профессиональную деятельность [11, с.156].

Коммуникативная компетентность преподавателя занимает особое место в профессиональной педагогической деятельности, являясь одной из базовых составляющих профессиональной компетентности. От уровня сформированности коммуникативной компетентности преподавателя зависит психологический климат в учебной группе, а также активизация творческих процессов и интерес к учебной деятельности. Повышение уровня коммуникативной компетентности является одной из важнейших задач современной высшей школы, т.к. посредством коммуникации преподаватель транслирует знание и формирует общекультурные и профессиональные компетенции. Отношение к изучаемым дисциплинам и активность посещения дисциплин, преподаваемых конкретным

педагогом, определяется возможностью коммуникации. В этом общении обучающиеся ищут возможность обсуждать не только научное знание, но и актуальные для них вопросы, касающиеся социального развития и, конечно же, собственного становления как профессионала, гражданина, личности [2, с.87]. Именно поэтому коммуникативная компетентность преподавателя вуза должна быть на высоте. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности преподавателя позволяет осуществить всестороннее развитие мотивационной сферы, когнитивного компонента, а также предполагает виртуозное владение коммуникативными техниками.

Под коммуникативной компетентностью преподавателя, вслед за С.Н. Федотовым и Е.В. Степаненко, мы понимаем сложное целостное психическое образование, которое определяет уровень успешности в профессиональной и социальной среде и включает в себя знания и умения эффективного межличностного общения и личностную составляющую [10, с.203]. Данная система внутренних ресурсов выполняет следующие функции:

- перцептивную функцию, отражающую процесс восприятия образа и его адекватного формирования;
- интерактивную функцию, заключающую в организации эффективного взаимодействия субъектов педагогического процесса.

В коммуникативный процесс в условиях образовательного пространства входят следующие составляющие [9, с.30]:

<p><i>КОММУНИКАТИВНО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ</i></p> <p>включает диагностику социопсихологической ситуации в условиях коммуникативной деятельности</p>	<p><i>КОММУНИКАТИВНО-ПРОГРАММИРУЮЩАЯ</i></p> <p>включает выбор стиля общения, подготовку программы общения и прочее</p>
<p><i>КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННАЯ</i></p> <p>включает организацию и стимулирование коммуникативной активности субъектов общения</p>	<p><i>КОММУНИКАТИВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ</i></p> <p>включает оценку коммуникативной ситуации и прогноз её развития</p>

Рисунок 1. – Составляющие коммуникативной компетенции

Представим структуру коммуникативной компетентности преподавателя в виде таблицы [4, с.41-42]. При этом психолого-педагогическая составляющая компетентности является интерактивным процессом с многоуровневой иерархией взаимодействий: взаимопонимание, взаимоприятие, взаимопереживание, взаимовлияние [6, с.118]. Коммуникативная

компетентность преподавателя высшей школы включает в себя не только психологические знания в области межличностного взаимодействия, стратегии поведения при возникновении конфликтов, но и наличие гибкого ролевого поведения преподавателя и гуманистически направленных ценностных ориентаций [1, с.67].

Таблица 1. – Структура коммуникативной компетентности преподавателя (по В.В. Марковой и О.П. Нагель)

<i>Личностный компонент</i>	Подразумевает наличие педагогической коммуникабельности, потребности в общении с обучающимися, а также включает в себя эмпатию и толерантность
<i>Нравственно-этический компонент</i>	Отражает ценностное отношение к обучающимся и включает в себя наличие благоприятного климата общения, соблюдение этических и гуманистических принципов
<i>Теоретико-методический компонент</i>	Подразумевает знание возрастных закономерностей коммуникативного развития, а также знание о структуре, типах и правилах педагогического общения (речевого и невербального)
<i>Технологический компонент</i>	Направлен на фасилитацию потенциала обучающегося, включает в себя управление учебным сотрудничеством студентов и использованием коммуникативных технологий
<i>Социально-психологический компонент</i>	Ориентируется на понимание статусной структуры учебной группы и включает использование психологических средств и механизмов коммуникативного воздействия
<i>Рефлексивный компонент</i>	Характеризуется установлением эффективности использования коммуникативных технологий, самоанализом личностных качеств и осознанием возникающих барьеров в общении

Уровень сформированности коммуникативной компетентности состоит в прямой зависимости от эмоциональной устойчивости индивида, проявляющейся в толерантности, выдержке, спокойной реакции и отсутствии импульсивного реагирования на неадекватное поведение обучающихся и обеспечивается саморегуляцией [7, с.112]. Соответственно, огромную роль играют личностные качества преподавателя. Сформированности коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы способствуют его следующие личностные качества:

- профессионально-коммуникативная направленность;
- интеллектуальная активность;
- экспрессивность и эмоциональность;
- коммуникативно-творческая активность [3, с.35].

Коммуникативная компетентность педагога требует от него учитывать ритм общения, при котором необходимо соблюдать определённое постоянство в пропорциях молчания и говорения субъектов образовательного процесса. Чередование видов коммуникативной деятельности предоставляет возможность «быть ближе к студентам в педагогическом взаимодействии, внимательно относиться к процессу развития мысли, быть терпимее к некоторой еретичности, дерзости взглядов студентов на преподносимую преподавателем информацию» [5, с.283].

Таким образом, коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы является важнейшей составляющей профессионально-педагогической деятельности; и высокий уровень её сформированности

обеспечивает повышение эффективности учебного процесса и гарантирует всестороннее развитие личности. Всё чаще исследователи связывают психологическую компетентность педагогов со стилями их общения и межличностного взаимодействия, акцентируют внимание на взаимосвязях педагогического общения с успешностью профессиональной деятельности преподавателя и личностного развития обучающихся. При анализе психологической стороны педагогического общения следует учитывать, что данный тип общения решает несколько типов задач: педагогические и собственно коммуникативные задачи. Педагогическая задача направлена на освоение обучающимися определённого дидактического материала, в то время как при решении коммуникативной задачи необходимо искать, какими иллюкутивными средствами это можно сделать наиболее эффективно, какие речевые средства лучше всего использовать в разных педагогических ситуациях [2, с.87].

Безусловно, в условиях медицинского вуза критерии сформированности коммуникативной компетентности отличаются от гуманитарного профиля. Можно выделить несколько важнейших из них:

- высокий уровень мотивированности преподавателя в рамках ценностно-смысловой направленности;
- достаточная степень сформированности педагогического мышления и профессионально-коммуникативных умений и навыков;
- обладание информационно-коммуникативными знаниями;

– умение производить адекватный коммуникативный самоконтроль и поведенческую рефлексию.

Мы провели анкетирование обучающихся медицинского вуза и установили показатели сформированности коммуникативной компетентности преподавателя, которые наиболее важны с точки зрения студентов (количество процентов показывает количество студентов, отметивших критерий как важный):

- открытость в процессе межличностной коммуникации – 48%;
- адекватность коммуникативного восприятия – 41%;
- ориентация на достижение компромисса – 35%;
- знание основ педагогической коммуникации – 29%;
- готовность преподавателя к самоконтролю и управлению своими эмоциями в процессе обучения – 25%;
- обеспечение конструктивной обратной связи – 24%.

Таким образом, высокая степень сформированности коммуникативной компетентности преподавателя, по мнению обучающихся, выражается в умении производить партнёрское взаимодействие, которое способствует снижению уровня эмоционального напряжения и созданию в аудитории благоприятного психологического климата. Очень важен правильный коммуникативный имидж преподавателя вуза, в особенности его личностная сторона (визуальная, кинестетическая, ольфакторная).

По мнению Е.Ю. Сусовой, в современных условиях, когда имеют место коммерциализация и коньюмеризация образования, и преподавательская деятельность рассматривается как услуга, структурными элементами коммуникативной компетентности преподавателя становятся владение технологиями психогигиены,

а также наличие конфликтофобии [8, с.108].

Преподавателям следует отказаться от авторитарно-манипулятивного стиля общения и от ролевого взаимодействия в пользу межличностного, прикладывая усилия к гармонизации образовательной деятельности. Только так можно создать необходимые условия для активизации коммуникативного потенциала. Профессиональная культура речи педагога важна потому, что учитель с низким уровнем речевой культуры не сможет выполнять своё предназначение: научить, воспитать и развить всё лучшее в обучающемся. Нам представляется востребованной вся совокупность методов и средств обучения, позволяющих максимально осмысленно для самих обучающихся объединить сферы вербальной и невербальной коммуникации.

В рамках медицинского вуза особое внимание, на наш взгляд, необходимо уделять коммуникативным шумам, в особенности – культурологическому шуму. Главным коммуникативным принципом становится опора на поликультурный диалог и выделение этнокультурного компонента в коммуникации. Во многом психологический комфорт и успешность коммуникативного процесса обусловлены личностным потенциалом, уровнем эмоциональной стабильности и психической устойчивости. Эффективность образовательного процесса также зависит от методической подготовки и организации работы преподавательского состава, уровня сформированности коммуникативной компетентности. Сформированность профессиональной педагогической позиции в составе компетентности медицинского работника позволит наиболее эффективно реализовать коммуникацию с пациентом, обеспечивая длительность общения, цели и задачи, проектируя индивидуальные маршруты работы с каждым из пациентов, делая это осознанно, а не на интуитивном уровне.

### Литература:

1. Будина И.А. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы / И.А. Будина // Научный альманах. - 2015. - № 11-2(13). – С. 65-68.
2. Власова В.Н. Психологические особенности педагогического общения в вузе / В.Н. Власова, Н.Ю. Таирова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 6. – С. 86-89.
3. Кузнецова А.А. Критерии коммуникативной компетентности преподавателей высшей школы в условиях электронной образовательной среды [Электронный ресурс] / А.А. Кузнецова, В.Н. Ткачев //

Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. - 2017. - № 5. – Режим доступа: [http://j-chr.com/upload/выпуск5\(8\)/PDF/Кузнецова30-37.pdf](http://j-chr.com/upload/выпуск5(8)/PDF/Кузнецова30-37.pdf)

4. Маркова В.В. Коммуникативная компетентность преподавателя как условие профессионально-нравственного развития студентов / В.В. Маркова, О.П. Нагель // Среднее профессиональное образование. – 2008. - № 5. – С. 40-43.
5. Маслов С.И. Совершенствование коммуникативной компетентности преподавателя высшего учебного заведения / С.И. Маслов, А.П.

Илькова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. - 2014. - № 4-1. - С. 280-285.

6. Стешов А.В. Структура и содержание коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы / А.В. Стешов, М.А. Стешова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. - 2015. - № 3. - С. 115-121.

7. Сысоева Е.Ю. Коммуникативная компетентность преподавателя вуза как психолого-педагогическая проблема / Е.Ю. Сысоева // Успехи современной науки. - № 11. - Т. 2. - С. 111-113.

8. Сысоева Е.Ю. Развитие коммуникативной компетентности преподавателя вуза в системе повышения квалификации / Е.Ю. Сысоева // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). - 2016. - № 11. - С. 102-112.

9. Травина С.А. Коммуникативная компетентность в инновационной деятельности преподавателя вуза: монография / С.А. Травина // Инновационная деятельность педагога в современном образовательном процессе; научные редакторы: И.Ф. Нестерова, И.Л. Самусенко. - Тверь, ТвГУ. - 2011. - С. 29-37.

10. Федотов С.Н. Коммуникативная компетентность как фактор психологической культуры преподавателей высшей и средней школы / С.Н. Федотов, Е.В. Степаненко // Каспийский регион: политика, экономика, культура. - 2014. - № 1. - С. 203-208.

11. Чернышенко О.В. Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентностного подхода / О.В. Чернышенко // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 5. - С. 155-159.

#### *Сведения об авторах:*

**Власова Виктория Николаевна** (г. Ростов-на-Дону, Россия), доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФПК и ППС, Ростовский государственный медицинский университет, e-mail: oip08@mail.ru

**Задорожная Ирина Викторовна** (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФПК и ППС, Ростовский государственный медицинский университет, e-mail: zadorozhnaya.iv@yandex.ru

#### *Data about the authors:*

**V. Vlasova** (Rostov-on-Don, Russia), Doctor of Philosophical Science, candidate of pedagogical sciences, professor of the chair of pedagogics of the faculty of pedagogical sciences and the faculty of education, Rostov State Medical University, e-mail: oip08@mail.ru

**I. Zadorozhnaya** (Rostov-on-Don, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Pedagogy of the Faculty for advanced studies and professional retraining of specialists, Rostov State Medical University, e-mail: zadorozhnaya.iv@yandex.ru



УДК 378.046.4

## КОУЧИНГ КАК РАЗВИВАЮЩАЯ ПРАКТИКА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Е. Скрипова, А.В. Бабухина

**Аннотация.** В статье исследуются особенности подготовки педагогов в условиях дополнительного профессионального образования, реализующих технологии инклюзивного обучения. Анализ научной литературы по менеджменту позволил решить эту проблему посредством коучинга, представляющего собой форму консультативной поддержки при достижении значимых целей в оптимальное время путем мобилизации внутреннего потенциала на пути от неосознанной некомпетентности в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья к осознанной компетентности в области инклюзивного (включенного) образования. Описывается актуальность внедрения технологий инклюзивного обучения в программы повышения квалификации педагогов на кафедре начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Сформулирована цель коучинга слушателей курсов – повышение профессиональной квалификации педагогов по направлению психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях начального общего образования.

**Ключевые слова:** коучинг, повышение квалификации, инклюзивное образование, современные образовательные технологии, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

## COACHING AS A DEVELOPING PRACTICE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

N. Skripova, A. Babukhina

**Abstract.** The article examines the peculiarities of teachers' training in the conditions of additional professional education implementing inclusive education technologies. Analysis of scientific literature on management has solved this problem through coaching, which is a form of Advisory support in achieving significant goals at the optimal time by mobilizing domestic capacity on the way from unconscious incompetence in the organization of education of children with disabilities to conscious competence in the field of inclusive (included) education. The article describes the relevance of the introduction of inclusive learning technologies in the training of teachers at the Department of primary education of the Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of educators. The purpose of coaching course participants is to improve the professional skills of teachers in the direction of psychological and pedagogical support of students with disabilities in primary education.

**Keywords:** coaching, training, inclusive education, modern educational technologies, students with disabilities.

Анализ нормативно-правовых документов показывает, что ведущим и приоритетным направлением государственной политики становится организация инклюзивного образования [1;2]. В данном аспекте необходимо обратить внимание на следующие положения Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Во-первых, обозначены очень чётко такие понятия, как инклюзивное образование, качество образования, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная образовательная программа, индивидуальный учебный план (ст. 2). Во-вторых, выделены категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ст. 79). В-третьих, определены требования к приёму на обучение таких детей (ст. 55) и организации

получения образования школьниками с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в общеобразовательной организации (ст. 79). Данные позиции обозначают как необходимость понимания со стороны педагогов остроты данной проблематики, так и подготовленности к организации инклюзивного образования в системе общего образования [3]. Эти обстоятельства и послужили основаниями для выбора темы нашего исследования.

ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) устанавливает обязательные условия для обучения детей, имеющих разные категории нарушений, удовлетворяющие образовательные

потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося как субъекта отношений в сфере образования является одной из приоритетных задач ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. В связи с указанными положениями и с введением профессионального стандарта «Педагог» существенно возрастают требования к квалификации учителя как к высококвалифицированному специалисту, способному реализовать как условия обучения детей с особыми образовательными потребностями, так и технологии инклюзивного образования.

Учителя начальных классов Челябинской области, совершающие инклюзивную практику, вполне осознанно совершают собственный ребрендинг посредством курсов повышения квалификации по направлению педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общего образования. Особенно это актуально в условиях рыночных отношений, когда компетентность специалиста подвергается сомнению в конкурентной среде. Поэтому необходимыми и обязательными становятся поиск и реализация новых и более эффективных подходов к повышению квалификации работников образования.

Совершенствование системы подготовки работников образования, на наш взгляд, возможно строить на механизмах внедрения коучинговых технологий повышения квалификации, органично встраиваемых в профиль профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Анализ научной литературы по менеджменту позволил нам представить коуча как профессионала, оказывающего помощь и поддержку специалисту, нуждающемуся в изменении собственного бренда, в определении целей и, непосредственно, в их достижении. Коучинг как краткосрочное обучение взрослых максимально соответствует концепции деятельностного подхода к осуществлению дополнительных образовательных услуг. Преподаватели Челябинского института переподготовки и повышения квалификации и работников образования (далее – ЧИППКРО)

имеют дело с контингентом, владеющим определенным набором всех видов профессиональной компетентности, позволяющей успешно осуществлять педагогическую деятельность в рамках базового образования.

Учитывая современные тенденции в рамках развития системы дополнительного образования, кафедра начального образования ЧИППКРО с 2017 г. реализует образовательные программы курсов повышения квалификации по направлению инклюзивного (включенного) образования.

При определении основных идей инклюзивного образования нам импонирует точка зрения Дэвида Митчелла – консультанта мирового уровня по проблемам образования детей с особыми потребностями в странах ЮНЕСКО. В своей книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования» он описывает стратегии инклюзивного образования и определяет их как «мегастратегии» [4].

Опираясь на знание принципов личностно ориентированного обучения (диалогичность, рефлексивность, сотрудничество), этапов инклюзивного процесса обучения (проектирование, организация, мониторинг качества, устранение выявленных проблем), мы ориентируемся на выделенные Н.В. Борисовой [5], группы технологий инклюзивного образования организационной и педагогической направленности. К организационным технологиям относятся:

- технологии проектирования и программирования;
- командного взаимодействия учителя и специалистов;
- технологии организации адаптированной безбарьерной и доступной среды в учебной и внеучебной деятельности.

Исходя из нормативных требований любая образовательная организация обязана самостоятельно разрабатывать адаптированные образовательные программы [6] посредством командного взаимодействия (дефектолог, психолог, логопед, медицинская служба, тьютор (ассистент учителя), социальный педагог, специалисты психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации, логопедических пунктов, центров и др.). Право активного участия в процессе проектирования и программирования остается за родителями обучающихся (законными представителями), принимающими окончательное решение об образовательной траектории обучения своего

ребенка, условиях реализации адаптированной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута, обеспечивая, тем самым, безбарьерное образование.

Педагогические технологии (по Н.В. Борисовой) определяются задачами и ролью в организации включенного обучения детей с ОВЗ:

- технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями (дифференцированное обучение, индивидуализация);

- технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций;

- технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе и др.

Поскольку коучинг носит образовательные цели, преподаватель способен их запрограммировать, т.е. предусмотреть планируемые результаты, которые получают слушатели в ходе курсовой подготовки, расширят компетенции в овладении образовательными технологиями в условиях инклюзии.

Информационно-коммуникационные технологии способствуют социализации и формированию первичных навыков работы с информацией, приобретению навыков работы с общими инструментами и некоторыми инструментами коммуникации.

Говоря об основных и эффективных стратегиях инклюзивного образования, мы подчеркиваем необходимость реализации стратегии взаимного или «совместного обучения», которая является механизмом адаптации программы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, когда следует прибегнуть к наставничеству со стороны других детей (одаренных или с нормой развития).

Технология уровневой дифференциации выступает качественным партнером технологии индивидуализации. Дети с ОВЗ нуждаются в дополнительной компенсаторной помощи учителя и др. специалистов. Учителю еще на начальном этапе работы с младшими школьниками следует провести условное разделение их на уровни, ориентируясь на освоение программного материала, и, в соответствии с выявленными проблемами в познавательной сфере, мотивации к учебной деятельности или особенностями в развитии, выделить для себя особую группу детей, нуждающихся в еще большей поддержке в течение всего периода обучения.

Технологии интегральной и дифференцированной оценки отводятся особое

внимание на всех курсах повышения квалификации, реализуемых кафедрой начального образования. Предметом оценки являются планируемые результаты, сформулированные педагогическим консилиумом образовательной организацией в адаптированной образовательной программе для обучающихся конкретной категории нарушения.

Именно симбиоз технологий позволяет интенсифицировать индивидуальные достижения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а игровые техники, выступающие средством предъявления учебного материала, способны перевести дидактические цели в игровые задачи, более близкие и понятные младшим школьникам, а успешное выполнение дидактической задачи коррелируется с игровым результатом.

Поскольку коучинг предполагает сопровождение обучающихся после прохождения курсов повышения квалификации, авторами статьи разработано учебное пособие «Технологии обучения смысловому чтению младших школьников с задержкой психического развития», посвященное проблеме, рассматриваемой в настоящей статье. Представленное методическое обеспечение послужит прикладной базой для конструирования заданий при организации обучения в условиях инклюзии. Также в системе коучинга эффективными являются консультации слушателей как потенциальных, так и прошедших повышение квалификации на кафедре начального образования по вопросам образования в целом и обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в частности. Слушатели показывают заинтересованность подобными формами взаимодействия, что подтверждает эффективность выбранной нами коучинговой технологии в организации курсов повышения квалификации.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо сформулировать следующие выводы:

- коучинговая технология гармонично коррелирует с формой дополнительного профессионального образования взрослых;

- реализация коучинговой технологии органично встраивается в профиль профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава ЧИППКРО;

- коучинг ориентируется на образовательные потребности слушателей и за оптимально короткий срок способен интенсифицировать планируемые результаты взрослых обучающихся;

– коучу следует помочь слушателям ответить на вопросы, касающиеся выбора технологий инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в овладении жизненными и академическими компетенциями;

– при организации занятий коуч должен учитывать, что в арсенале учителя начальных

классов уже имеются приемы практической деятельности, однако следует отметить технологии инклюзивного обучения, так как именно они обеспечивают достижение личностных, метапредметных и предметных результатов детей с ограниченными возможностями здоровья.

#### *Литература:*

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 г. № 35847) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>; <http://www.garant.ru/>

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru>

3. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм., внесенными Федеральными законами от 04.06.2014 г.

№ 145-ФЗ, от 06.04.2015 г. № 68-ФЗ, ред. 17.03.2018) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>; <http://www.garant.ru/>

4. Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Митчелл Д. – М.: РООИ «Перспектива», 2009.

5. Борисова Н.В. Инклюзивное образование: право, принципы. Практика / Н.В. Борисова, С.А. Прушнинский. – М.: Инфа, 2011. – 205 с.

6. Яковлева Г.В. Подготовка педагогов ДОУ к программированию адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2016. - № 1(26). - С. 23-26.

#### *Сведения об авторах:*

**Скрипова Надежда Евгеньевна** (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, заведующий кафедрой начального образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: [nscripova@mail.ru](mailto:nscripova@mail.ru)

**Бабухина Анна Викторовна** (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры начального образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: [annababuhina@mail.ru](mailto:annababuhina@mail.ru)

#### *Data about the authors:*

**N. Skripova** (Chelyabinsk, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, senior researcher, head of the Department of primary education, GBU DPO «Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of educators», e-mail: [nscripova@mail.ru](mailto:nscripova@mail.ru)

**A. Babukhina** (Chelyabinsk, Russia), candidate of pedagogical Sciences, senior researcher, associate Professor of elementary education, GBU DPO «Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of educators», e-mail: [annababuhina@mail.ru](mailto:annababuhina@mail.ru)



УДК 378

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ВИДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

К.Е. Клычков, М.Г. Сергеева

**Аннотация.** В статье говорится, что тренеру-преподавателю при ведении своей профессиональной деятельности необходимо быть профессионально компетентным. Рассматриваются трактовки разных исследователей понятия компетентности и её роли в профессиональной деятельности тренера-преподавателя. Проводится анализ различной научно-методической литературы зарубежных и отечественных авторов. Замечено расхождение мнений отечественных и зарубежных авторов о компетентности, все авторы подходят по-разному к вопросам компетентности, и каждый дает свое определение. Каждый вид компетентности складывается из: профессионально-педагогических знаний и умений, профессионально-педагогических позиций, профессионально важных качеств личности. Со временем у тренера-преподавателя формируются многие виды компетентностей, а также появляются личные профессиональные позиции к своему делу. Выделены критерии оценки профессиональной компетентности тренера-преподавателя, а также какие знания и умения должны содержаться в компонентах профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, тренер-преподаватель, знания, умения, навыки, профессиональное развитие.

## SOME FEATURES AND TYPES OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TRAINER-TEACHER

K. Klychkov, M. Sergeeva

**Abstract.** The article considers the interpretations of different researchers of the concept of competence and its role in the professional activity of the trainer-teacher. The analysis of various scientific and methodical literature of foreign and domestic authors is carried out. The discrepancy between the opinions of domestic and foreign authors about competence was noted. The criteria for assessing the professional competence of the trainer-teacher are singled out.

**Keywords:** professional activity, professional competence, trainer-teacher, knowledge, skills, professional development.

Профессионально-педагогическая деятельность - это отдельный вид искусства, который подразумевает, что человек будет высокоэрудированным, осознавать значимость и важность содержания его для общества [4].

Для организации профессиональной деятельности тренера-преподавателя на должном уровне, он обязан быть профессионально компетентным.

Рассмотрим как трактуют разные авторы понятие компетентности и ее роль в профессиональной деятельности.

Проведя анализ научно-методической литературы, можно заметить, что мнение о компетентности у зарубежных и отечественных авторов расходятся.

Отечественные авторы трактуют компетентность как знания, умения, навыки и способности.

Например, О.Г. Дониченко говорит нам о том, что «компетентность», с общепринятой точки зрения, включает в себя знания, умения, навыки, способы осуществления деятельности [7]. Способности личности не вошли в это

определение. К этому определению близко описание Ю.Н. Емельянова, который говорит что: компетентность – является уровнем обученности социальным и индивидуальным формам активности, позволяющем личности в рамках своего статуса и способностей, функционировать в обществе успешно [8].

Е.В. Попова определяет компетентность ввиду оценочной категории, охарактеризовывающей человека субъектом специализированной деятельности т.е. устойчивой способности к профессиональной деятельности со знанием дела [16].

Дж. Равен говорит о компетентности - как совокупности субъективных условий эффективного поведения человека, подчеркивая свое высказывание тем, что профессиональная компетентность не определяет только способности, а подразумевает также и внутреннюю личностную мотивацию. Равен говорит, что большинство видов компетентностей имеет не только самостоятельную ценность, но и служат средствами достижения поставленных целей.

Единого определения, как такового, компетентности нет.

Но можно сказать, что все вышеперечисленные исследователи определяют понятие компетентность в системе умений, знаний и навыков [13-17].

В теме профессиональной компетентности много разных мнений. Все авторы, занимающиеся этими вопросами, рассматривают его по-разному и дают свое определение.

Л.И. Анцыферова говорит, в своих трудах, что профессиональная компетентность человека - является совокупностью профессиональных свойств [2]; Н.В. Кузьмина считает, что профессиональная компетентность - это осведомленность, такое свойство личности, которое позволяет положительно решать учебные и воспитательные задачи, которые направлены на формирование личности обучающихся [12]; И.Г. Климкович – говорит о способности воплощать профессионально-должностные требования; А.К. Маркова – описывает компетентность как способность к деятельности со знанием дела [15]; В.И. Стенькова – говорит о теоретической и практической готовности человека к профессиональной деятельности [20].

Изучив определения, предоставленные выше, можем сделать вывод, что авторы рассматривали «профессиональную компетентность» каждый со своей позиции и схожи они лишь во мнении, что компетентность – это предпосылка успешности в осуществлении собственной профессиональной деятельности. Авторы исследуют профессиональную компетентность, как целое и выделяют разнообразные виды компетентности и её компонентов.

А.К. Маркова выделяет следующие виды компетентности: педагогическую компетентность (которая состоит из методической, предметной, диагностической, исследовательской и инновационной компетентностей); коммуникативную компетентность (она включает в себя управленческую, перцептивную и коммуникативную компетентность); личностно-индивидуальную компетентность [15].

Каждый отдельный вид компетентности складывается из: профессионо-педагогических знаний и умений; профессионо-педагогических позиций (устойчивое отношение к делу, коллегам, обучающимся, себе); профессионо-важных качеств личности.

П.Г. Постников говорит, что профессионализм – это сумма нескольких видов компетентностей [17]. Каждый профессиональный педагог должен обязательно

обладать следующими видами компетентностей: предметная компетентность (проявление интереса, образованность, способность развиваться в соответствии с требованиями времени, углубленное знание своего учебного предмета); методическая компетентность (находить индивидуальный подход для каждого конкретного обучаемого, знание методов обучения, обновлять свои методы преподавания); диагностическая компетентность (способность замечать особенности и возможности развития обучаемых при проведении занятий); инновационная компетентность (постоянно улучшать способы проведения занятий и методов обучения подопечных); исследовательская компетентность (желание участвовать в педагогических исследованиях, экспериментах.).

С прохождением времени у тренера-преподавателя формируются эти виды компетентностей и складываются его личные профессиональные позиции. Например, устойчивые отношения к своему делу.

Н.Ю. Ражина считает, что необходимым условием профессиональной компетентности является присутствие остальных видов компетентностей, а именно: гуманистической (понимание и принятие другого человека с его проблемами «здесь и сейчас», обмен ценностями); социально-перцептивной, как способности восприятия, понимания и дачи оценки другим людям; эмпатийной (способности сопереживания и помощи другим людям); коммуникативной (способности общаться с другими людьми); конфликтной (умение вести беседу с собеседником без возникновения конфликта); управленческой (набор навыков помогающий воздействовать на другого человека) [18].

Профессиональный рост личности тренера-преподавателя подразумевает наличие целого ряда видов компетентностей [21]: субъективной (способности быть субъектом своей профессиональной деятельности, прогнозировать, ставить задачи, регулировать); рефлексивной (самодиагностической) (набор навыков для оценки своего труда, способность правильно оценить его со всех сторон, построение адекватной я-концепции); индивидуально-личностной (видение своего направления профессионального развития, поддержание своего профессионального здоровья и долголетия, разумное расходование сил); кризисной (способности заранее увидеть и разрешить кризис своего профессионального развития); акмеологической (постоянное стремление к развитию и высоким достижениям в своем труде,

выбрать свой путь продвижения к следующему уровню профессионализма.

Тренер-преподаватель, имеющий все виды компетенции, не является эталоном, т.к. каждый человек имеет свои виды компетенции и достоинства перед другими [10]. Использование отдельных видов тренерско-преподавательской компетенции дает возможность осознать наличие их или отсутствие у себя, поиска путей для саморазвития.

Со временем тренер-преподаватель может менять или добавлять в свой арсенал новые виды компетентности, с целью профессионального развития.

С.Д. Смирнов выделил для себя определенный список видов компетентностей: психологическая (совокупность знаний, умений и навыков в психологии, их использование в профессиональной деятельности); аутопсихологическая (совокупность знаний о собственных индивидуальных особенностях, а также их использование для повышения стрессоустойчивости, саморегуляции, самоконтроля, выработки взвешенной самооценки и т.д.); социально-педагогическая и дифференциально-психологическая компетентности; конфликтная (осведомленность о стратегиях поведения в конфликте и умений их реализации); коммуникативная; конфликтологическая (обеспечивающая конструктивную работу в конфликтных ситуациях, а не избегание их) [19].

Профессиональная компетентность тренера-преподавателя – это система, состоящая из знаний, навыков, умений, способностей, установок, личностных позиций, личностных свойств, действенных мотивов, чья совокупность обеспечивает кроме успешного и эффективного решения собственных профессиональных задач, ещё и личностный прогресс самого тренера-преподавателя, плюс чувство самореализации и удовлетворенности.

Следует также определить, что такие термины как «компетентность» и «компетенция» подразумевают совершенно разный смысл и значение. Компетенцию трактуют как характеристику, необходимую для удовлетворительного (т.е. среднего) выполнения задач, а компетентность – это характеристика, благодаря которой выделяют наилучших работников среди средних. Иное определение дает в своей работе В.И. Стенькова [20]. Она считает что, «компетенция» – это норма, которая задана наперед специалисту во время его подготовки, а «компетентность» – уже наработанное личностное качество, которое

показывает уровень владения субъектом профессиональной деятельностью соответствующей компетенцией.

Как правило, при оценке профессиональной компетентности тренера-преподавателя, выделяют три критерия относительно множества разновидностей компетентностей: профессионально-образовательный; профессионально-деятельностный; профессионально-личностный; или уровни: теоретический, практический и личностный.

Рассмотрим критерии и требования к уровню подготовки в каждом из этих компонентов [1;3;5;6;9;11].

Профессионально-образовательный компонент содержит:

- общедисциплинарные знания: история Российского государства; философия; экономика; диалектика; соц. управление; развитие науки; физическая культура в человеческой жизни и обществе и т.д.;

- медицинско-биологические знания: системы человеческого организма и органы чувств; морфофункциональные показатели при спортивном отборе; изменения в организме при занятии спортом; физиологические характеристики в состоянии организма при спортивной деятельности; физиологические основы обучения спортивным техникам, силовой, скоростно-силовой тренировки и тренировки на выносливость; строение а также функции опорно-двигательного аппарата; методы исследования и оценивания физического развития сердечно-сосудистой системы; динамику функционального состояния организма спортсмена в различные периоды тренировки; основные заболевания у спортсменов; особенности питания спортсменов; механизмы лечебного действия физических упражнений; общие основы по организации и методикам лечебной физкультуры; особенности массажа в своем виде спорта и т.д.;

- психолого-педагогические знания: методология и категории педагогики и психологии; закономерности развития и проявления человеческой психики; факторы формирования личности; типология характеров и темперамента; формирование характера в спортивной деятельности; социально-психологические основы формирования коллектива; индивидуально-психологические особенности личности спортсменов и т.д.;

- практические дисциплины (по видам спорта и специализации): специализация опирается на знания и умения, которые были приобретены в процессе изучения всего комплекса дисциплин (общедисциплинарные, медицинско-биологические, психолого-педагогические и т.д.).

Современные и перспективные уровни развития многих видов спорта подразумевают повышенные требования к специализированной подготовке.

Молодому тренеру-преподавателю необходимо приобретать следующие специальные знания [10]:

- отбор по виду спорта: анатомо-физиологические, морфологические и психологические требования к конкретному виду спорта;

- систему подготовки спортсменов: содержание и назначение этапов подготовки;

- технику в избранном виде спорта: учет анатомических и биомеханических данных, классификацию упражнений и т.д.;

- методику обучения: опираясь на знания в области педагогики, теории физической культуры, психологии и других дисциплин, общие закономерности формирования двигательных навыков; принципы и методы обучения;

- методику тренировок: учитывая особенности спортивных тренировок на различных этапах подготовки спортсменов, полноценно опираясь на знания физиологии, теории спорта, спортивной медицины, психологии и предусматривая знания структуры тренировочных процессов, периодизацию, цикличность, особенности становления спортивной формы; объем и интенсивность нагрузок и т.д.;

- методику проведения тренировок с любым контингентом: опираясь на физиологические, психолого-педагогические данные, теорию физической культуры и спорта, гигиену, спортивную медицину и знания структуры проведения занятий, их частей и задач; методик по организации и проведению занятий;

- правила и организацию соревнований: правила организации и судейства соревнований разных рангов; права и обязанности участников, организаций и судей.

Профессионально-деятельностный компонент зависит от наличия следующих умений:

- медицинско-биологические умения: определение антропометрических данных спортсмена, подвижность суставов; степень развития мышечного аппарата; определение физиологических показателей (ЧСС, АД, дыхательный коэффициент и т.д.). Определение при занятиях спортом содержания в крови сахара, молочной кислоты, гемоглобина, мочевины, жирных кислот; диагностика состояния тренированности спортсмена; оказание первой медицинской помощи; составление

- комплексов физических упражнений; выполнение биомеханического анализа спортивных движений и т.д.;

- психолого-педагогические умения: оценивание социально-педагогических явлений, выявление причин их возникновения и развития; составление прогноза по результатам обучения и воспитания; предвидение характера ответных на применяемые педагогические воздействия реакции спортсменов; осуществление процесса формирования коллектива и воспитания спортсменов; увлечение спортсменов к достижению высших спортивных результатов; ликвидация возникающих конфликтов и т.д.;

- практические дисциплины (по видам спорта и специализации): уметь применять основные спортивные движения; правильная организация и проведение спортивных соревнований; уметь доступно объяснять преподаваемую дисциплину.

Специальные умения:

- отбор по виду спорта: проведение антропометрических измерений; определение по физическим показателям занимающихся, подходящий им, вид спорта; определение возможностей человека и типов нервной деятельности; в изучении физических качеств и стрессовой подготовки;

- система подготовки спортсмена: разработка программ работы на всех этапах подготовки; распределение и отработка по времени каждого из этапов; в распределении учебной документации по этапам; назначение определенного объема тренировочных нагрузок и т.д.;

- техника в виде спорта: оценивание техники выполнения упражнения применяя биомеханические методы исследования и используя специальную аппаратуру;

- методика обучения: подготовка программ обучения по отдельным упражнениям и их тактическим приемам; разработка последовательности в обучении упражнениям разных структурных групп; определение ошибочных причин, при выполнении упражнений и пути их устранения; объяснять и показывать технику выполнения основных упражнений; осуществление мер по предупреждению травматизма и страховать занимающихся;

- методика тренировки: подготовка документов годичного, перспективного, оперативного видов планирования; подготовка недельных тренировочных циклов, объемов и их подробного описания на каждый тренировочный день; определение и применение малых, средних и больших нагрузок; использование

реабилитационных средств (массаж, баня, витамины и т.д.);

- методика проведения тренировок с любым контингентом: подготовка конспектов к занятиям, проверка соответствует ли содержание тренировки её задачам; подготовка материалов к занятиям, учитывая количество времени, уровень подготовки обучаемых и содержание тренировочных и учебных программ; создание необходимых организационных и эмоциональных условий занятий;

- правила проведения и организации соревнований: проведение судейства соревнований; подготовка всей необходимой документации; подготовка отчета соревнований.

Профессионально-личностный компонент:

- направление развития личности зависит от его мировоззрения, моральных норм, ценностных ориентаций, сознания общественного долга и чувства ответственности. Формируется это направление не только при обучении в университете или школе, но и в семье;

- профессионально-педагогическая направленность развития состоит из устойчивого интереса к своей профессии и работе, любви к спорту и людям, увлеченности своим делом, наличия склонности к педагогической деятельности, профессионально значимых мотивов выбора профессии, качества личности, обуславливающих эффективность работы с

людьми. Формирование профессионально-педагогической направленности тренера-преподавателя начинается с занятия спортом и продолжается в периоде профессиональной подготовки в вузе;

- познавательная направленность – это необходимость в овладении знаниями и углублении этих знаний, стремлении к саморазвитию и воспитанию самого себя, творческом отношении к работе и учебе, анализе, методов обучения в спорте, в изучении личности и поведении спортсменов. Направление развития человек начинает выбирать для себя в школе и до момента окончания вуза. Познавательная направленность напрямую связана с интеллектом личности, способностями в творчестве и необходимостью в самовыражении, утверждении себя в обществе.

Таким образом, теоретические знания в совокупности с практическими представляют собой необходимый профессиональный комплекс, овладение которым даст возможности подготовки к профессиональной деятельности тренера-преподавателя. Однако, полученные в вузе знания и умения не могут в полной мере обеспечить длительную и плодотворную работу тренера-преподавателя, необходимо постоянно и целенаправленно саморазвиваться.

### Литература:

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / А.Д. Алферов // Вопросы психологии. – 1999. - № 4. - С. 116-120.
2. Анцыферова Л.И. Психологическое учение о человеке / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1998. – № 1. – С. 3-15.
3. Бабушкин Г.Д. Психология деятельности тренера: учебное пособие / Г.Д. Бабушкин и др. – Томск: Изд-во ТПУ, 2006. - 90 с.
4. Бабушкин Г.Д. Психология труда тренера по спорту: учебное пособие / Г.Д. Бабушкин. - Омск: ОГИФК, 1985. – 85 с.
5. Володина Ю.А. Компетентностный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению / Ю.А. Володина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 80-86.
6. Гогунев Е.Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре и спорту / Е.Н. Гогунев // Теория и практика физической культуры. – 2005. - № 4. – С. 42-44.
7. Дониченко О.Г. Психолого-педагогические технологии сопровождения предпрофильного и профильного обучения / О.Г. Дониченко // Психология и школа. – 2007. – № 2 – С. 47-54.
8. Емельянов Ю.Н. Групповая психокоррекция в подготовке будущих учителей / Ю.Н. Емельянов // Вопросы психологии. – 1988. – № 11. – С. 172.
9. Клычков К.Е. Учебно-тренировочная подготовка обучающихся в специализированном спортивном центре / К.Е. Клычков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. - № 9.1. – С. 131-143.
10. Клычков К.Е. Сушностная характеристика понятия профессиональное совершенствование тренера-преподавателя силового троеборья: сборник научных трудов / К.Е. Клычков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 3. – С. 387-390.
11. Клычков К.Е. Становление и развитие тренировочного процесса в силовом троеборье: сборник / К.Е. Клычков, М.Г. Сергеева // Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 18 июня 2018 г.; под ред. Н.Л. Соколовой, М.Г. Сергеевой, Л.Ж. Каравановой. – Москва: РУДН, 2018. – С. 37-45.

12. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

13. Лукьянова М. Психолого-педагогическая компетентность социального педагога и его профессионально значимые личностные качества / М. Лукьянова // Социальная педагогика. – 2007. - № 2. – С. 91-96.

14. Маркова А.К. Профессиональная компетентность учителя: книга для учителя / А.К. Маркова // Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. - С. 6-11.

15. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

16. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры: автореф. дис ... канд. пед. наук / Е.В. Попова. – Ростов-на-Дону, 1996. – 17 с.

17. Постников П.Г. Профессиональное поведение учителя: психолого-педагогический анализ / П.Г. Постников // Педагогика. – 2004. – № 5. - С. 61-66.

18. Сковрцов В.Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания / В.Н. Сковрцов

// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 157–161.

19. Сковрцов В.Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства / В.Н. Сковрцов // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития / Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. – Санкт-Петербург. – Улан-Удэ, 2016. – С. 19–25.

20. Сковрцов В.Н. Особенности развития научного менеджмента и теории управления в переходный период: сборник статей / В.Н. Сковрцов // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир. - СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина. - 2016. - С. 47-50.

21. Черкасов В.А. Концепция формирования профессиональных качеств специалиста на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности современного вуза / В.А. Черкасов, В.Г. Макаренко // Теория и практика физической культуры. – 2002. - № 10. – С. 6-9.

#### *Сведения об авторах:*

**Клычков Кирилл Евгеньевич** (г. Москва, Россия), соискатель кафедры педагогики и психологии, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, e-mail: klychkov@mgul.ac.ru

**Сергеева Марина Георгиевна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

#### *Data about the authors:*

**K. Klychkov** (Moscow, Russia), applicant of department of pedagogics and psychology, Bauman Moscow State Technical University, e-mail: klychkov@mgul.ac.ru

**M. Sergeeva** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: sergeeva198262@mail.ru



## Общее образование

УДК 377

### ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ – КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКА К ЖИЗНИ В ОБЩЕСТВЕ

Э.Ф. Романова

**Аннотация.** Вопрос о генерировании инновационного мышления у человека в эпоху высоких технологий из области экономики и психологии переходит в область образования, становится педагогической общегосударственной проблемой. В статье рассматривается проблема формирования и развития у старшеклассников инновационного мышления в современных условиях; дается определение инновационного мышления с позиции обучения и воспитания подрастающего поколения; раскрывается потребность формирования инновационного мышления у старших подростков. Статья выявляет наиболее востребованные умения и навыки выпускника современной школы. В ней представлена дидактическая система формирования инновационного мышления; определены и выделены составляющие элементы, критерии, уровни сформированности инновационного мышления; раскрывается понятие «инновация», рождаемая инновационным мышлением старшеклассника в процессе обучения и воспитания в школе.

**Ключевые слова:** инновация, инновационное мышление, дидактическая система формирования и развития инновационного мышления.

### INNOVATIVE THINKING - AS A FACTOR IN THE PREPARATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO LIFE IN SOCIETY

E. Romanova

**Abstract.** The issue of generating innovative thinking in the human being in the era of high technology from the field of economics and psychology is moving to the field of education, becomes a pedagogical national problem. The article deals with the problem of formation and development of innovative thinking in high school students in modern conditions; the definition of innovative thinking from the perspective of training and education of the younger generation; reveals the need for the formation of innovative thinking in older adolescents. The article reveals the most popular skills of a graduate of a modern school. It presents a didactic system of innovative thinking; identifies and highlights the components, criteria, levels of formation of innovative thinking; reveals the concept of "innovation", born of innovative thinking of high school students in the process of training and education in school.

**Keywords:** innovation, innovative thinking, didactic system of formation and development of innovative thinking.

Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие Российского государства требует от системы образования повысить качество образования будущих производительных сил, способных к инновационному творческому труду. Сегодня главными человеческими качествами становятся: умение жить и работать в атмосфере перемен; чувство нового; стремление самосовершенствоваться; интеллектуальная, волевая и эмоциональная стрессоустойчивость при внезапных изменениях обстановки; умение отказаться от хорошего во имя лучшего. Инновационный тип мышления и способность к переменам – необходимые условия для достижения целей [2].

Дальнейшее развитие общества требует формирования новой парадигмы в обучении и воспитании подрастающего поколения, предусматривающей не только трансляцию обучаемым конкретных умений и навыков, но и

сформированности у них адаптации к совершенно другим условиям управления и существования, к непрерывно меняющейся действительности, к стремительности происходящих изменений и перемен. ФГОС определяет, каким должен быть выпускник школы («портрет выпускника школы») [8].

Для достижения этой цели ФГОС одной из основных задач полной средней школы провозглашает формирование у обучающихся различных видов мышления, в том числе: научного, экологического, географического, экономического, правового, логического, алгоритмического, математического, критического и т.д.

Образовательные программы, естественно предполагают развитие и других видов мышления. Общество перед системой образования и школой важнейшими стратегическими задачами ставит формирование

и развитие у подрастающего поколения инновационного мышления как одного из мощных средств движения общества по пути прогресса.

Социальный заказ общества в системе образования на формирование подрастающего поколения в качестве «человеческого капитала» требует подходить к феномену инновационного мышления с прагматической позиции и выработки научно-обоснованной системы решения данной социально-экономической, политической проблемы. И, прежде всего, в комплексном определении понятия инновационного мышления, его формирования и развития в рамках воспитания и обучения подрастающего поколения.

Академик А.А. Гинзбург, лауреат Нобелевской премии, считает, что главный двигатель экономики - инновационно мыслящие люди [2]. Важным требованием, без которого невыполнимо генерирование нового в наших условиях жизни, есть наличие у современного человека инновационного мышления, проявляющееся в готовности к инновационной деятельности.

Целью статьи является освещение проблемы формирования инновационного мышления у старшеклассников современной школы, выделение этого понятия в системе наук, критерии его сформированности у старшеклассников, наличие дидактической системы формирования и развития.

Старшеклассники как члены общества знают проблемы страны, государства. Они уже готовят себя к будущей жизни, к тем вызовам, с которыми они столкнутся в реальной жизни. Для готовности жить в современных условиях у старших школьников необходимо формировать и развивать инновационное мышление.

Понятие «инновационное мышление» впервые ввел в научный оборот В.П. Делия в 1993 г. на Всемирном философском конгрессе в Москве. В своих исследованиях, с точки зрения ее диалектики, инновационное мышление, он рассматривает как мышление индивида (или группы единомышленников), способное создавать и продуцировать ноуменальные ментальные модели, обусловленные целенаправленными познавательными процессами и факторами (образованием в том числе) через развитие и совершенствование физиологических последовательностей, социокультурных закономерностей, в основном путем научного поиска, объективируя его в инновации [3].

Как мышление, направленное на обеспечение инновационной деятельности, А.П. Усольцева и Т.Н. Шамало формулируют: «инновационное мышление - это творческое, научно-теоретическое, социально-позитивное, конструктивное, преобразующее и прагматичное мышление, направленное на обеспечение инновационной деятельности и осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях» [7]. Они отмечают, что важнейшей особенностью инновационного мышления является его практическая направленность. В качестве сферы инновационной деятельности молодежи преимущественно рассматривается производственная.

Исследуя это понятие как психологический феномен, опираясь на социально-психологический подход, Е.А. Петрова и И.В. Тарасова понимают его как: «...психический динамический процесс поступательного движения от осознания проблемных смыслов, рожденных определенной ситуацией социальной практики, к созданию новых, не отраженных в объективной реальности преобразующих ее смыслов, их всестороннему познанию и последующей реализации в данной объективно существующей реальности» [6]. Е.А. Королева видит его как «...развивающее мышление, приводящее к новым результатам, к характеристикам которого можно отнести системность мышления, интуитивность мышления, саморазвитие, самоорганизация, дальновидность, позитивность» [5].

Изучение трудов В.П. Делия, Е.А. Петровой, И.В. Тарасовой, С.Р. Яголковского, Л.А. Холодковой, Н.Г. Ферсмана, Н.А. Козыревой, О.В. Солодуха, С.К. Ниезбокиева, Н.М. Свидана, А.П. Усольцевой, Т.Н. Шамало, Е.А. Королевой дало нам возможность выявить современное понимание в науке понятия «инновационное мышление». Во-первых, инновационное мышление является созидательным процессом, порождающее новое. Однако, от творческого, эта составляющая инновационного мышления имеет отличительную особенность - способность выхода на режим творения, с возможностью обеспечения инновационной деятельности и генерирования социальных инноваций, реально изменяющие окружающий мир. Во-вторых, инновационное мышление является научно-техническим и характеризуется объективностью, системностью, анализом и синтезом. Умение рассчитывать решение проблемы, отчетливо видеть в ней, где способ и результат, сопоставлять промежуточное и конечное, развивают способность генерировать желаемый на рынке



продукт. В-третьих, инновационное мышление позитивное и несет в себе социальную ценность. Инновации повышают производительность труда, качество продукции, облегчают условия работы, позволяют обустроить быт. В-четвертых, инновационное мышление конструктивно и прагматично. Важно разумно и стратегически формулировать задачи, находить целесообразные им методы и средства решения, продумывать логичность своих шагов, выявлять уровень достижения цели, своевременно корректировать ход реализации своего плана, осознавать последствия введения инновации. Инноватор открывает, внедряет и работает над извлечением практической прибыли от сделанного им изобретения. Для этого ему надлежит быть в курсе всех событий, искусно применять их в интересах дела. В нем должны совмещаться личностные качества, присущие научному деятелю, организатору, управленцу, предпринимателю.

В приведенных выше определениях инновационного мышления упор делается на определенную сферу деятельности. Мы в своем исследовании сделали попытку сформулировать определение понятия инновационного мышления с точки зрения педагогики, дидактики, теории воспитания, подготовки обучающихся к современной жизни в интересах личности и общества, усилив ее практическую часть.

Для исследования были привлечены материалы и отчеты экспериментальной работы учителей математики на базе МБОУ «Башкирская гимназия № 122» городского округа г. Уфа РБ по теме «Формирование у учащихся инновационного мышления в общеобразовательной школе (на примере изучения математики)» в рамках экспериментальной площадки НИМЦа г. Уфа РБ (2012 – 2017 гг.). Анализ анкет учащихся из средних, старших классов и их родителей показал, что наиболее востребованными компетенциями, знаниями, умениями и навыками выпускников являются: выбор направления образа жизни; умения решать практические проблемы; правильный выбор профессии, сферы деятельности, специальности, профессиональное самоопределение; быть готовым к смене профессии, специальности; готовность к непрерывному образованию, повышению квалификации, смене форм получения образования; организации собственного дела, индивидуальное предпринимательство; быть волевым, психологически устойчивым, мобильным; владеть качеством креативной личности.

Таким образом, обучающиеся после окончания школы желали бы обладать ясным пониманием действительности, условиям бытия, чтобы самореализоваться в своей профессии, личной жизни, располагать способами разрешения разнообразных, но актуальных задач.

Все выше перечисленное дало нам возможность сформулировать следующее определение инновационного мышления обучающихся. Это форма (вид) мышления личности, позволяющее ему осознанно выбрать позитивное направление и образ жизни, сферу трудовой, профессиональной, творческой деятельности, быть готовым к психологической, профессиональной, трудовой, территориальной мобильности, экономической самостоятельности, к принятию эффективных решений, исходя из сложившихся реальных ситуаций, стать конкурентно способной личностью, уметь работать в коллективе, быть креативным. Согласно этому пониманию, инновационное мышление включает в себя следующие элементы:

1. Позитивное направление и образ жизни. Личность в той или иной форме сама определяет направление собственной жизнедеятельности.

2. Готовность выбора сферы профессиональной деятельности. Обучающийся под влиянием родителей, СМИ, родственников, друзей, но на основе собственного анализа выбирает сферу трудовой деятельности.

3. Психологическая мобильность. Старшеклассник может сталкиваться с неудачами, провалами планов, трудностями различного рода. Это вызывает состояние сильнейшего стресса. Выпускник призван преодолевать эти явления и находить приемлемые решения, пути выхода из сложившихся ситуаций наименьшими потерями.

4. Готовность к профессиональной мобильности, творческой деятельности. Приобретенная в будущем профессия может быть не востребованной по разным причинам. Необходимо стремление получения новой специальности, путем дополнительного образования.

5. Готовность к территориальной мобильности. Современная реальность характеризуется значительными территориальными перемещениями людей из региона в регион по разным причинам (бизнес, образование и тому подобное). Этот процесс весьма сложный. Способность адаптации к этому процессу мы будем понимать как территориальную мобильность.

6. Готовность к экономической самостоятельности. Важнейшее условие жизни

личности – это свое материальное обеспечение, а именно умение зарабатывать деньги и эффективно их использовать.

7. Готовность к принятию эффективных решений, исходя из реальной ситуации. Конкурентоспособность, креативность, ответственность.

8. Готовность работать в коллективе.

Данные элементы инновационного мышления формируются в процессе обучения, воспитания, посредством изучения инновационных дисциплин на основе образовательных программ. ФГОС указывает каждой учебной дисциплине, какие виды мышления она должна формировать.

Формирование инновационного мышления как специфического психического новообразования, ориентированного на решение проблем и ситуаций у школьников на уроках в рамках внедрения ФГОС, требует определенной системы, в которую входят содержание образования, дидактическая деятельность учителя, педагогические технологии, учебная деятельность обучающихся. В результате экспериментальных исследований, опыта работы, мы выработали следующую дидактическую систему.

Целевой компонент: позитивное направление и образ жизни, выбор сферы трудовой, профессиональной, творческой деятельности, готовность к психологической, профессиональной, трудовой, территориальной мобильности, готовность к экономической самостоятельности, к принятию эффективных решений.

Содержательный компонент: взаимосвязь содержания дисциплины «математика» и смежных дисциплин (согласно образовательным программам по ФГОС ООО) и содержания разработанных в ходе исследования задач: задач

на развитие креативности, задач открытого типа, практико-ориентированных задач, задач исследовательского характера.

Организационный компонент: формы, методы, технологии формирования инновационного мышления, разработанные в ходе экспериментальных исследований, согласно ФГОС. Личностные и предметные качества важно развивать непосредственно в практике: в форме дискуссий, исследовательской и проектной деятельности, игр, конференций [1;4].

Урочная и внеурочная деятельность: учебные предметы, курсы по выбору, индивидуальные проекты, систематическое, определенным образом организованное исследование; коммуникативно-диалоговая, дискуссионная деятельность; игровая имитация и моделирование ситуаций индивидуальной и командной состязательности; надпредметная поисковая учебная деятельность по организации обучающимися собственного познания, рефлексия. Все это для стимулирования сотрудничества между учениками, формирования лидерских качеств, выработки психологической устойчивости к стрессовым ситуациям, появления умения находить компромиссы между своими интересами и интересами других людей ради достижения общей коллективной цели. Внеурочную деятельность необходимо разбавить организацией встреч с людьми, профессионально работающими на инновационных предприятиях, посещения обучающимися конкурсов, выставок, социально-значимых мероприятий.

Личность с развитым инновационным мышлением должна соответствовать известным требованиям: «знать, уметь, хотеть и делать». Критерии – это оценки и показатели явления, с помощью которых мы можем констатировать его наличие, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Критерии оценки наличия инновационного мышления

Результаты	Критерии
Решение математических задач, составление математических задач с множеством путей решения, решение ситуативных задач и заданий, выполнение тестовых заданий, решение практических заданий	Решает задачу, соответствующей данной; решает задачу, обратную данной; решает задачу по указанной схеме, соответствующему уравнению, числовому выражению; решает задачу, сходной данной по заданной теме (затрагивая область физики, химии, жизненной ситуации и тому подобное) с частичным исследованием и с дальнейшим ее решением. Составляет и решает ряд задач по предложенной проблеме и подбирает предельно результативное решение. Сам исследует проблему по заданной теме (сам выделяет проблему, сам находит этапы ее решения, оформляет итоги работы и делает доклад на уроке, конференции и так далее)
Участие в конкурсах, олимпиадах, проектах	наличие

Продолжение таблицы 1

Анализ результатов анкетирования	активность, глубина, оригинальность,
Анализ сочинений на заданную тему	уровень письменной творческой работы
Уровень активности во внеклассных и внешкольных мероприятиях	активность, осознанность, последовательность, инициативность
Умение вести за собой, вовлекать в собственные проекты	активность, убедительность, последовательность, организованность, лидерские качества

Инновационное мышление у обучающихся формируется и развивается для будущей реальной жизни. На школьном этапе только часть элементов, составляющих инновационное мышление, могут быть выявлены практически. Основная же их часть может быть определена опосредственно: через мысли, рассуждения, высказывания о смысле жизни и выборе профессии, анкетирование, решение ситуативных задач, анализ их поведения и поступков при

общении со сверстниками и взрослыми. А реальная картина сформированности инновационного мышления может проявиться только через несколько лет. Но здесь вступает в процесс главная технология – это сама жизнь.

В ходе экспериментальной работы, при использовании числовых значений, устанавливаются уровни сформированности инновационного мышления: низкий, средний, высокий, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Уровни сформированности инновационного мышления

Уровень ИМ	Характеризуется	Деятельность обучающегося
Низкий уровень	Созданием и познанием смысла нового знания (непосредственно для самого себя)	Деятельность проявляется в форме внутренней рефлексии и носит репродуктивный характер, но является инновационным на данном этапе для формирующегося новатора
Средний уровень	Рефлексией и творчеством	Обучающийся умеет мысленно реконструировать модели, схемы достижения поставленных целей. Деятельность его направлена на адаптацию и интеграцию полученных знаний
Высокий уровень	Поисковым, исследовательским, экспериментальным качеством	Деятельность направлена на развитие, изменение, на поиск нового, с высоким уровнем критичности и открытостью к иным моделям. Она предопределена не только когнитивными свойствами (потребностью, мотивацией, целью, ценностями и т.д.), но внешним социокультурным окружением

Формирование инновационного мышления может быть достигнуто моделированием системного, целостного характеров этапов приобретения опыта в психолого-педагогической системе, что, с одной стороны, обеспечит адаптацию обучающегося к условиям окружающей действительности, прогнозирование этапов креативного развития, с другой стороны – рост созидательной креативности в процессе его участия в инновационной деятельности.

Отметив ранее те многочисленные общечеловеческие качества личности, которые могут быть востребованы в разных сферах жизнедеятельности в разной степени важности, вытекает необходимость формулировки понятия

инновации, рождаемой, инновационным мышлением школьника. Под ней мы будем понимать продукт нового знания, рожденного в ходе сознательной, целенаправленной, научно обоснованной деятельности в учебно-образовательном процессе, имеющий практическую направленность и способность воздействовать, изменять и совершенствовать окружающий и внутренний мир самого человека. Данная инновация носит в себе стратегический момент, поскольку реализация его носит упреждающий характер с целью получения конкурентных преимуществ в перспективе не только для государства в целом, но и для самого обучающегося и его семьи.

Говоря об инновационном мышлении обучающегося, мы не ограничивали себя только понятием мышления как таковым. Вовлечение обучающегося в инновационный образовательный процесс будет способствовать развитию у него не только познавательных способностей, оцениваемых не только уровнем мышления, но и способностью распознавания образов и решения поставленных задач, способностью к анализу, классификации, выделению важных факторов и их закономерностей, в понимании сущности явлений и выделении противоречий. Привлечение школьника в инновационную деятельность возможно лишь в системе рефлексивной самоорганизации, самовоспитания, саморазвития, самопознания,

самосовершенствования и отражается в системе качеств, имеющих практическую направленность.

Проблема формирования и развития инновационного мышления из области психологии переходит в область образования, становится педагогической общегосударственной проблемой, разрешение которой требует научного сопровождения и является необходимым фактором для успешности выпускника в современном обществе. В связи с этим, перед системой образования страны стоит задача на каждой ступени образования, с учетом возрастных особенностей подрастающего поколения, формировать и развивать у обучающихся инновационное мышление как основу их адаптации к меняющимся условиям, технологиям, образу жизни.

### *Литература:*

1. Абрамова М.Н. Исследовательская деятельность как технология становления личности обучающихся / М.Н. Абрамова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2011. - № 2. - С. 23-25.
2. Газизуллин Ф.Г. Проблемы модернизации и перехода к инновационной экономике [Электронный ресурс] / Ф.Г. Газизуллин, Н.Ф. Газизуллин, Т.Н. Газизуллин // Евразийский международный научно-аналитический журнал: проблемы современной экономики. - 2012. - № 3(43). - С. 25-26. — Режим доступа: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=4160>
3. Делия В.П. Инновационное мышление в XXI веке: монография / В.П. Делия. - Балашиха: Изд-во Де-ПО, 2011. - 232 с.
4. Канева С.П. Формирование самостоятельной творческой личности школьника через исследовательскую и проектную деятельность / С.П. Канева // Эксперимент и инновации в школе. - 2011. - № 2. - С. 56-58.

5. Королева Е.А. Проектно-исследовательская деятельность учащихся как средство формирования и развития инновационного мышления – генератора инноваций / Е.А. Королева // Исследовательская работа школьников. - 2010. - № 1. - С. 5-6.

6. Петрова Е.А., Тарасова И.В. Инновационное мышление: путь к успеху руководителя / Е.А. Петрова, И.В. Тарасова // Карьерный успех: формирование кадрового потенциала / Материалы III Международной конференции (Ярославль, 24-26 октября 2014 г.). – Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2014. – С. 62-69.

7. Усольцев А.П. Формирование инновационного мышления школьников в учебном процессе / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало // Образование и наука. - 2014. - № 4. - С. 17-31.

8. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/543>

### *Сведения об авторе:*

**Романова Эльвира Фидратовна** (г. Уфа, Россия), заместитель директора, отличник образования РБ, учитель математики высшей категории МБОУ «Башкирская гимназия № 122» городского округа г. Уфа РБ, соискатель на ученую степень кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», e-mail: [elvirusya@mail.ru](mailto:elvirusya@mail.ru)

### *Data about the author:*

**E. Romanova** (Ufa, Russia), Deputy Director, excellent student of education of RB, teacher of mathematics of the highest category of MBOU "Bashkir gymnasium № 122" of the city district Ufa RB, applicant for a scientific degree of candidate of pedagogical Sciences in specialty 13.00.01 FGBOU VPO "Bashkir state pedagogical University named after him. M. Akmulla", e-mail: [elvirusya@mail.ru](mailto:elvirusya@mail.ru)

## История и культура

УДК: 37.013:070:37

### МЕДИЙНОЕ ОСВЕЩЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

Е.А. Волик

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию русской педагогической журналистики, ее роли в развитии педагогики в историческом аспекте. Научно обосновано влияние педагогической журналистики на развитие народного образования и народных школ середины XIX – начала XX столетия. Материалы педагогической печати служат источниковой базой для создания инновационных педагогических методов работы. Раскрыты роль и функции педагогической журналистики, исследованы этапы развития педагогических изданий, изучены актуальные вопросы народного образования и народных школ, которые раскрывала педагогическая журналистика, выявлены основные работы отечественных авторов о народных школах, определены их ключевые тематические направления. Обращение к истории русских народных школ через педагогическую журналистику позволяет проследить трансформации в системе народного образования России, исследовать этапы ее эволюции и эффективность развития российской системы образования. В связи с этим в современной образовательной среде возникает исследовательский интерес к освещению педагогических проблем средствами педагогической журналистики.

**Ключевые слова:** педагогическая журналистика, коммуникация, медиадидактика, медиакомпетентность, народное образование, народная школа, педагогическая пресса, педагогическая наука.

### MEDIA COVERIDGE OF EDUCATIONAL SPACE AS A PREREQUISITE OF EDUCATIONAL JOURNALISM

E. Volik

**Abstract.** The article is devoted to the investigation of Russian pedagogical journalism, its role in the development of pedagogy in the historical aspect. The influence of pedagogical journalism on the development of the public education and public schools of the mid XIX – early XX century is scientifically substantiated. Materials of the pedagogical press are the base source for the creation of innovative pedagogical methods of work. The role and functions of pedagogical journalism are revealed, stages of development of pedagogical editions are investigated, actual questions of national education and national schools which were illuminated by pedagogical journalism are studied, the basic works of domestic authors about national schools are studied, their key thematic directions are defined. The reference to the history of Russian public schools through pedagogical journalism allows us to trace the transformations in the system of public education in Russia, to study the stages of its evolution and the effectiveness of the Russian education system. In this regard, in the modern educational environment there is a research interest in the coverage of pedagogical problems by means of pedagogical journalism.

**Keywords:** pedagogical journalism, communication, media didactics, media competence, national education, national school, pedagogical press, pedagogical science.

В настоящее время в медийном пространстве благодаря техническому прогрессу становится доступным коммуникативный процесс между педагогической и научной общественностью; педагогическая периодика как электронных, так и печатных изданий развивается быстрыми темпами. Происходящие в журналистике перемены связаны с технологиями, а точнее, с цифровой революцией, стремительно набирающей обороты [13, с.12]. Трансформации в системе СМИ (В.И. Штепа), требуют не только объяснения причин, их породивших, но и четкого знания механизмов функционирования периодического издания, условий формирования

его тематической структуры, конкретизации целеполагания и воздействия на общественность [16].

В данном контексте актуализируется вопрос, как именно определенный контент (в нашем случае педагогический) влияет на появление специализированных изданий, в которых он становится типоформирующим. Поэтому представляется правомерной поставленная в статье задача – организовать медийное пространство как предпосылку педагогической журналистики. Основными материалами составляют около ста контекстов, извлеченных путем выборки из журналов XIX в.: «Воспитание»

(1860), «Педагогический вестник» (1882), «Записки учителя» (1884), «Педагогическая хроника» (1885), «Педагогический еженедельник» (1894).

Глобальная коммуникация способствует развитию международного сотрудничества и служит механизмом, влияющим на перемены в обществе, образовании, политике. Результатом журналистской коммуникации является знание, перерастающее в стойкую категорию – общественное мнение [16, с.345]. Специфика средств массовой коммуникации заключается в возможности ведения открытого диалога журналиста со своей аудиторией [4, с.86]. Ориентирование читателей принадлежит к числу ведущих функций формы современного медиа издания. Конструкция и печатного, и сетевого изданий представляет собой ориентирующую систему. Каждый элемент этой конструкции несёт в себе ту или иную ориентирующую информацию [5, с.100].

Педагогическая журналистика выполняет просветительские функции, отражает парадигму своего времени, отбирает опубликованные материалы для применения в образовательном процессе. Полагаем, реализация коммуникативной связи между поколениями способствует передаче педагогического опыта, формированию теоретических основ и планированию перспектив развития образования.

На сегодняшний день популярно такое направление педагогической науки, как медиадидактика. Она разрабатывает теорию медиаобразования и обучения, научно обосновывает закономерности, принципы, методы и организационные формы обучения с привлечением медиапродуктов и опорой на массмедиа, а затем реализует принципы гуманизации образования, а также способствует повышению интеллектуального, культурного, духовного, морального уровня будущего специалиста. Благодаря средствам массовой коммуникации появились новые возможности для педагогов: участие в научных конференциях, обмен опытом при подготовке к уроку и др.

Медиакомпетентность позволяет осознанно воспринимать, критически осмысливать, интерпретировать медиатексты с целью расширения общих, социокультурных и профессионально значимых знаний, коммуникативных и творческих компетенций. Умение оперативно использовать полученную информацию на уроке и лекции, по нашему мнению, является одной из главных задач современного преподавателя. Неисчерпаемость информационных ресурсов в СМИ создает

возможность применения педагогической журналистики в интересах педагогики.

Мощным фактором развития педагогической науки, в частности отечественного народного образования, стала журналистика середины XIX – начала XX в. Сегодня существует объективная необходимость системного изучения принципов работы народных школ и народного образования в педагогической журналистике как самостоятельном направлении. Сложившаяся ситуация обуславливает актуальность представленного исследования. Данный период характеризуется активным становлением и развитием педагогической журналистики, которая проявляет интерес к проблемам народного образования, общественного воспитания и методик, позволяющих адаптироваться в новой социальной среде, личному опыту при создании отечественных народных школ.

На наш взгляд, педагогическая журналистика является важным фактором общественно-политического, культурного развития общества и становления педагогической науки в целом. Особенность педагогической журналистики заключается в том, что ее базисом служат педагогические источники. Пресса освящает и анализирует проблемы учебно-воспитательного процесса в школе, тем самым формируя общественное мнение по вопросам воспитания и образования. Журналистское сообщество решает стоящие перед ним задачи, получает возможность оказывать влияние на аудиторию, формируя знания и ценностные ориентиры. Историко-прогностический характер печатных материалов раскрывает диалектику отношений традиционной и инновационной деятельности. Педагогическая журналистика допускает использование аналитических материалов, поэтому педагогические явления могут исследоваться многогранно через анализ содержания различных печатных изданий и работ авторов в данной области. Ценность педагогических изданий заключается в том, чтобы представить читателю современные концепции обучения и воспитания в образовательных учреждениях различных типов. Историко-теоретический аспект печатных материалов затрагивает различные вопросы, связанные с изучением целей и задач народных школ и их эволюции в педагогических изданиях.

С помощью журналистики в XIX в. стал возможен диалог между обществом и властью; появилась возможность согласовывать политические и экономические планы верховной власти с интересами народа. Создавая и развивая институт общественного мнения, журналистика

готовила общество к политическим и структурным образованиям [17, с.102]. Педагоги, журналисты, политики принимали участие в обсуждении вопросов народного образования на страницах педагогической прессы 1860 - 1917 гг., предлагая новые теоретические основы обучения и воспитания, активно внедряли самые современные на тот момент методики обучения и воспитания в России.

Бурный рост тиража газет, журналов и ежегодников соответствующей направленности зафиксирован в следующие периоды: 1860 – 1890 гг., 1890 г., 1910 г., 1912 г., 1914 г. «Отечественная педагогическая наука, – считает Л.Н. Береснева, – не может быть оценена без ее источника – педагогической журналистики» [2, с.4]. Исследователем дано следующее определение педагогической журналистики: «Педагогическая журналистика – специфическая деятельность по сбору, обработке и распространению информации по актуальным проблемам образования (воспитания и обучения) в периодически выходящих журналах и т.п. изданиях, радио- и телепередачах, а также на интернет-сайтах, видеоконференциях, предназначенных для педагогов, родителей и студентов» [2, с.13].

По мнению Н.И. Бондаренко, педагогическая журналистика, обеспечивая открытость и доступность происходящих в сфере образования процессов, способствовала диалогу между государством и всеми участниками национальной образовательной системы, вовлекая их в модернизационные процессы. Мы солидарны с Н.И. Бондаренко, который выделяет следующие периоды развития педагогической прессы:

- 1) 1860-е гг. – зарождение педагогической печати, образование ядра традиций отечественной педагогической журналистики;
- 2) 1890 - 1900-е гг. – формирование и обогащение традиций педагогической журналистики;
- 3) 1922 - 1991-е гг. – сохранение отечественных традиций, подвергавшихся определенной идеологической корректировке;
- 4) 2000-е гг. – значительные обновления сложившихся традиций отечественной педагогической журналистики в мировоззренческом, концептуальном, функциональном и содержательном ракурсах [3].

Анализ периодики 1850 - 1860-х гг. свидетельствует о том, что именно с педагогической журналистики начинаются процесс формирования теоретических основ русской народной школы и попытки обосновать ее цели, задачи, принципы, содержание и методы

обучения [6, с.3]. Как полагает И.В. Зайченко, «...важным условием интенсификации педагогической науки является расширение ее источниковой базы в части использования в процессе ее исследования печатных материалов педагогической прессы прошлого» [9, с.3].

К определяющим чертам педагогических журналов О.Ю. Образцова относит открытость, восприимчивость к новому в теории и практике образования, позволяющие четко реагировать на запросы общества в сфере педагогики и отражать постоянно меняющуюся педагогическую реальность [12, с.69].

Исследуя роль педагогической периодики в контексте проблем профессионального образования, Е.В. Царева дает оценку значению педагогической печати в развитии системы профессионального образования учителя и отечественной народной школы в дореволюционный период. К основным функциям русской педагогической прессы исследователь относит информационную (информация о состоянии педагогического образования), интерактивную (организация дискуссии о состоянии и путях развития системы педагогического образования), ценностно-ориентационную (формирование представлений читателей о соответствии целей содержанию образования), культурно-формирующую (повышение научной эрудиции, культурного уровня читателей, народных учителей, преподавателей, воспитанников), стимулирующую (побуждение педагогов к совершенствованию подготовки народных учителей в соответствии с требованиями времени [14, с.12].

Историко-педагогический источник, такой как периодическая печать, с 1802 по 1860-е гг. представляет собой разнообразный по содержанию, объему, характеру в жанровом отношении материал, отражающий результат многоплановой работы педагогической мысли. В прессе происходит становление педагогической периодики, которая представляет собой частное проявление общего процесса в печати и играет значительную роль в развитии педагогики как науки [11, с.165].

Таким образом, приоритетная задача педагогической журналистики заключается в формировании исторического сознания и фиксации педагогического опыта. По нашему мнению, важно, что ученые, проводя параллели между информационными потребностями читателей и развитием специализированной прессы, доказывают рост интереса к педагогике и школе. В качестве обоснований они приводят

факты, свидетельствующие о формировании педагогической журналистики, с появлением которой были удовлетворены потребности аудитории в информации о воспитании и обучении.

Согласно А.М. Азарной, исследовавшей предметно-тематические и структурно-функциональные особенности педагогической прессы в России, пресса в 1860-е гг. отличается количественным преобладанием ведомственных педагогических изданий над частными. Поиск новой модели частного педагогического издания привел к дифференциации прессы с учетом тематических интересов и изменения аудитории, появились первые журналы, освещающие вопросы народных школ, дошкольного обучения и воспитания [1, с.70-82]. Педагогические издания этого времени делятся на политематические (отражающие несколько тем) и монотематические (отражающие одну тему) [1, с.3]. Педагогическая печать XIX в., приходит к заключению А.М. Азарная, была единственным ведомственным органом, который получил широкое развитие и к концу столетия представлял разветвленную систему различных периодических изданий [1, с.126-137].

Обращаясь к педагогической прессе, в своей статье «Роль педагогической журналистики в развитии педагогической науки второй половины XIX века» Н.Э. Чернявская указывает на то, что педагогическая журналистика обладала, в частности, большой воспитательной силой [15, с.163-165].

Кроме того, отечественная педагогическая журналистика внесла огромный вклад в теоретическую разработку и пропаганду идей семейной педагогики. А.В. Говорун подчеркивает, что редакции журналов ставили целью дать родителям определенную базу педагогических знаний, познакомить с организацией воспитания детей в семье, отстаивая при этом передовые взгляды на формы и средства воспитания. Широкий круг проблем, освещавшихся на страницах педагогической прессы, разнообразие публикаций способствовали повышению педагогической культуры родителей и воспитателей [6, с.12].

Обобщение отечественного опыта в области становления, развития и реализации идей педагогического образования родителей в истории педагогической мысли проведено И.В. Дубинец. Отечественная педагогическая пресса, отмечает ученый, начиная со второй половины XIX в. служит оперативным органом популяризации педагогических идей, знаний, достижений теории и практики, отражает

актуальные вопросы обучения и воспитания в условиях семьи и школы [8, с.50].

По нашему мнению, специальные журналы для родителей и воспитателей, издания общепедагогического характера, публикуя научный, реферативный, методический материал, статьи прикладного характера, педагогические размышления, очерки из опыта семейной жизни, раскрывали теоретико-методические вопросы воспитания детей, а также формы работы с родителями в России в исследуемый период. Наряду с публикациями, обращенными к родительской аудитории, увеличилось количество печатных материалов, посвященных специфике домашнего и школьного воспитания.

Вопреки негативному влиянию правительственных реформ, в отечественной педагогической журналистике преобладали демократические принципы в конкретизации целей и задач формирования всесторонне развитой личности ребенка, его умственного и эстетического воспитания, возвышалась роль СМИ в социализации, разрабатывались методы и формы подготовки родителей к воспитанию детей. Педагогическая журналистика в 1890-е гг. была посвящена преимущественно анализу роли семьи в обществе и духовному развитию личности.

Изучение школьной практики и педагогической теории в педагогической прессе дает Н.М. Годий право утверждать, что внимание уделялось разработке и использованию средств и методов обучения, подготовке родителей к эстетическому воспитанию детей, которое считалось составной частью воспитания и развития личности [7, с.134]. Подчеркивая особую роль родителей в умственном развитии детей дошкольного возраста, педагогическая журналистика отражала положительный и отрицательный семейный опыт, акцентировала внимание на взаимосвязи умственного, физического и нравственного воспитания, информировала о роли игры, сказки в развитии нового поколения [7, с.109].

Проведенное нами теоретическое исследование позволяет сделать вывод о том, что русская педагогическая журналистика является решающим фактором развития педагогической науки, формирования новых подходов к рассмотрению ключевых вопросов педагогики, принципов обучения и воспитания. Таким образом, в журналистике исследуемого исторического периода (1860 – 1917 гг.) актуализировались темы изучения феномена народных школ и их развития. Такие проблемы, как создание народной школы, ее



демократизация, нашли свое отражение в педагогической журналистике. Она была главным средством массовой информации, позволяющим сформировать педагогическое и общественное мнение по вопросам образования. По мнению А.В. Климиной, «...педагогическую журналистику необходимо рассматривать в качестве одного из уникальных модераторов развития как непосредственно самой школы, так и обогащения ее образа, в абрисе которого находили свое отражение основополагающие идеи относительно предназначения этого социокультурного института» [10, с.172].

Полагаем, что на данном этапе педагогическая журналистика представляет собой динамичное явление, способствующее развитию педагогической науки в Российской Федерации. В процессе исследования рассматриваемой проблемы стало очевидным, что внимание академического сообщества стран СНГ привлек ряд проблем, отраженных в педагогической журналистике 1860 – 1917 гг. Также установлено, что педагогическая журналистика является научно-педагогическим феноменом и обладает различными функциями (исследовательскими, практическими, аналитическими).

Появление огромного количества конкурентоспособных педагогических изданий, таких как «Воспитание», «Вестник воспитания», «Русская школа», «Педагогический вестник» (1882), «Записки учителя» (1884), «Педагогическая хроника» (1885), «Педагогический еженедельник» (1894), позволило многоаспектно отразить идеи о народном образовании в отечественной журналистике.

Обращаясь к зарубежному реформаторскому опыту, русская педагогическая журналистика проявляла глубокий интерес к педагогическим проблемам и путям их решения. В прессе акцентировалось внимание на особенностях детского возраста, данных личности, среды, в которой воспитывается личность, при этом усилилось внимание ученых к вопросам индивидуального обучения и формирования у детей аналитических способностей, умения к обобщению информации. Впервые была обнаружена взаимосвязь умственного, морального и физического воспитания. На страницах печатных изданий авторы обсуждали различные аспекты нравственного становления, развития и формирования социально значимых гражданских качеств, таких как патриотизм. Несомненный интерес представляют также работы по вопросам физиологии и гигиены.

Широкую дискуссию педагоги вели на тему трудовой школы, анализировался ее теоретический и практический опыт. Для этого периода характерны публикации по проблемам сущности воспитания ребенка, развития его сознания и глубокого чувства единства с другими людьми.

Педагогическая журналистика конца XIX столетия обращала внимание и на проблему организации педагогического образования родителей. В журналах публиковались многочисленные статьи теоретической и практической направленности, освещавшие проблемы воспитания и самообразования в семье. В условиях социально-экономических преобразований в обществе ценность представляли материалы научно-методического характера, посвященные отношениям в семье. Пристальное внимание уделялось обоснованию социально-педагогической роли родителей, в частности женщины-матери, в умственном развитии детей. Педагогическая журналистика благодаря авторитету своих авторов и разноплановости публикаций знакомила родителей с ролью и значением умственного, трудового, эстетического воспитания. Особая роль в периодике отводилась значению книг, игр, игрушек и сказок в жизни ребенка.

Педагогическая пресса давала адекватную оценку состояния народного образования с целью облегчить труд учителя и разобраться в предлагаемых новинках. Осуществлялся контроль как педагогических, так и художественно-публицистических произведений, отслеживалось качество всей издаваемой литературы. В критических статьях были разработаны общие начала детского чтения, которые могли послужить базисом для педагогической деятельности.

«Журнал министерства народного просвещения» представлял на своих страницах обзор «Проекта устава для низших и средних училищ». Ориентация педагогических изданий на общественное мнение позволяла экспертам в области образования корректировать деятельность народных школ и народных училищ, а также разрешала вопросы управления народным образованием в ведомстве народного просвещения. Авторами обсуждались организационные вопросы работы народных школ: состояние воспитания в различных организациях, материалы учебно-методического характера, совместное обучение, влияние семьи и школы, введение экзаменов, зарубежный педагогический опыт, женское образование. Наибольшее развитие в журналистике получили

идеи трудовой школы, свободного воспитания, демократизма образования.

Однако в конце 1890-х гг. имела место активная дискуссия по поводу требований об изменении системы народного образования и управления училищами ввиду несоответствия последних нуждам общества.

Таким образом, журналистику образовательной и воспитательной направленности правомерно считать элементом общественной жизни и общественно-педагогического движения конца XIX – начала XX в. Педагогические журналы отразили и

раскрыли проблемы становления и развития народных школ, благодаря им был определен характер финансирования, разработаны цели и задачи образования, которые позволяли наметить дальнейший курс народного образования.

Итак, сказанное позволяет заключить, что педагогическая журналистика не только освещает новейшие педагогические течения, исследуя и оценивая их основные идеи, но и предпринимает попытки проанализировать истоки и факты проявления новой педагогики, выступает фундаментом педагогической науки.

### Литература:

1. Азарная М.А. Педагогическая пресса в России во второй половине XIX в.: генезис, предметно-тематические и структурно-функциональные особенности: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 / Азарная Марина Александровна. - Ставрополь, 2006. - 177 с.
2. Береснева Л.Н. Основы нравственного воспитания детей и юношества в русской педагогической журналистике второй половины XIX – начала XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Береснева Лариса Николаевна. – Киров, 2005. – 273 с.
3. Бондаренко Н.И. Традиции отечественной педагогической журналистики и их роль в развитии российского образования: на примере журнала «Учитель» – 1861–1918; 1997–2009 гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бондаренко Наталья Ионовна. - М., 2010. – 197 с.
4. Буров А.А. Современная отечественная картина медиамира / А.А. Буров // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. - 2015. - № 3. - С. 86.
5. Васильев С.Л. Идентификационное ориентирование читателей периодического издания: задачи и инструменты / С.Л. Васильев // Вестник Воронежского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 100.
6. Говорун А.В. Семейное воспитание в отечественной педагогической журналистике второй половины XIX – начала XX ст.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Говорун Алла Валентиновна. – Харьков. - 1995. – 249 с.
7. Гордий Н.Н. Проблема подготовки родителей к умственному воспитанию в отечественной педагогической журналистике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гордий Нина Николаевна. – Харьков - 2000. – 170 с.
8. Дубинец И.В. Педагогическое образование родителей в отечественной периодической прессе второй половины 19 века: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Дубинец Ирина Владимировна. – Бердянск. - 2000. - 192 с.
9. Зайченко И.В. Проблемы украинской национальной школы в прессе второй половины 19 – начала 20 века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Зайченко Иван Васильевич. – Киев. - 1996. – 414 с.
10. Климина А.В. Образ школы в отечественной педагогической журналистике начала XX века / А.В. Климина // Вестник Тверского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 172–177.
11. Лубашов В.А. Новаторская деятельность журнала «Педагогический сборник» по формированию общественно-педагогического сознания и развитию учебно-методического дела в России второй половины XIX – начала XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лубашов Владимир Анатольевич. – Карачаевск. - 2009. – 187 с.
12. Образцова О.Ю. Развитие ведущих идей зарубежной педагогики в русской педагогической журналистике конца 19 века – начала 20 века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Образцова Оксана Юрьевна. – Архангельск. - 1996. – 187 с.
13. Самойленко Н.С. Позизианирование в тексте СМИ: номинативный аспект: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 / Самойленко Никита Сергеевич. – Воронеж. - 2018. – 172 с.
14. Царева Е.В. Влияние периодической печати на развитие системы профессионального образования учителей в России на рубеже 19–20 веков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Царева Елена Вячеславовна. - Нижний Новгород. – 2010. – 160 с.
15. Чернявская Н.Э. Роль педагогической журналистики в развитии педагогической науки второй половины XIX века / Н.Э. Чернявская // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 7. – С. 163–165.
16. Штепа В.И. Естественно-научная тематика в отечественной прессе середины XX – начала XXI века (на примере химической отрасли): дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10 / Штепа Виктор Иванович Воронеж. - 2009. - 408 с.
17. Щербакова Г.И. Взаимодействие журналистики и образования в России 19 века / Г.И. Щербакова // Проблемы массовой коммуникации на рубеже тысячелетий. - 2003. - С. 102–103.

### Сведения об авторе:

**Воллик Елена Анатольевна** (г. Краснодар, Россия), аспирант Кубанского государственного университета кафедры «Социальной работы, психологии и педагогики высшего образования», специальность 13.00.01, e-mail: volik-elena2014@yandex.ru

### Data about the author:

**E. Volik** (Krasnodar, Russia), post-graduate student of the Kuban state University of the Department of "Social work, psychology and pedagogy of higher education", specialty 13.00.01, e-mail: volik-elena2014@yandex.ru

## Педагогическая лингвистика

УДК 37.01:007, 37.014.544.4

### СОВРЕМЕННЫЙ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ УСЛУГ, ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ ВЕБ-СЛУЖБОЙ “GOOGLE TRANSLATE”)

И.С. Самохин, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова

**Аннотация.** В статье рассматриваются недостатки современного машинного перевода применительно к российскому высшему образованию, те показатели, по которым он на данный момент уступает «живому» профессиональному переводу. Актуальность выбранной темы связана со значительной востребованностью веб-сервисов, предоставляющих бесплатные переводческие услуги, среди пользователей сети Интернет (в частности – в научно-педагогической и студенческой среде). Популярному сервису “Google Translate” предлагалось перевести на английский язык русскоязычные предложения, относящиеся к научному стилю речи. Осуществлен анализ допущенных ошибок и неточностей, выделены недостатки веб-службы “Google Translate”, связанные с несовершенством сервисного алгоритма, по которым также можно судить о текущих возможностях других сервисов данного типа. Кроме того, в статье сформулированы конкретные рекомендации по устранению некоторых смысловых и стилистических искажений, допущенных веб-службой, в процессе живого редактирования. Авторы склоняются к мысли, что машинный перевод в итоге вытеснит человека из соответствующей сферы деятельности (единственным вероятным исключением признаётся художественный перевод). Отмечается, что вузам следует повышать минимальные требования к подготовке специалистов, поскольку «уровня сегодняшних троечников “Google Translate” уже достиг». В частности, в учебную программу предлагается включить практическую дисциплину с теоретическим элементом, связанную с редактированием машинного перевода.

**Ключевые слова:** машинный перевод, перевод онлайн, Google Translate, перевод с русского на английский, веб-служба, научно-педагогические работники, студенты.

### MODERN MACHINE TRANSLATION IN THE CONTEXT OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION (RESEARCH BASED ON RESULTS DEMONSTRATED BY WEB SERVICE “GOOGLE TRANSLATE”)

I. Samokhin, M. Sergeeva, N. Sokolova

**Abstract.** The article considers the shortcomings of modern machine translation with regard to Russian higher education, i.e. the factors indicating the current inferiority of the mentioned approach in comparison with “live” professional translation. The relevance of the chosen topic is associated with the considerable demand for free-translation web services among Internet users (in particular, among research and pedagogical workers and higher education students). The popular service “Google Translate” was offered to provide English-language translation of Russian sentences related to the scientific style of speech. The analysis of the errors and inaccuracies was carried out, the main algorithmic shortcomings of Google Translate are emphasized, which allows assessing the current potential of analogical web services. In addition, the article formulates specific recommendations for the live-editing elimination of certain semantic and stylistic distortions committed by Google Translate. The authors tend to believe that machine translation will ultimately displace human beings from the relevant field of activity (with literary translation seen as the only possible exception). It is noted that higher education institutions should raise minimum requirements for training specialists, since “Google Translate has already achieved the level of today’s C-students”. In particular, it is proposed to enrich the curriculum with a theoretical-practical discipline related to the editing of machine translation.

**Keywords:** machine translation, online translation, Google Translate, translation from Russian into English, web service, research and pedagogical workers, higher education students.

Мы не стали посвящать свою статью преимуществам машинного перевода, поскольку они, на наш взгляд, вполне очевидны и не нуждаются в анализе. Это отсутствие финансовых затрат со стороны пользователя (в

случае с большинством онлайн-сервисов) и, конечно же, скорость. Живой переводчик работает над стандартной страницей в 1800 печатных знаков от 40 до 60 минут; компьютеру же хватает нескольких секунд (с учётом

копирования и вставки текста). Получается, второй быстрее первого... в сотни раз... Конечно, если сроки позволяют переводить по странице в день, то пользоваться услугами веб-служб совсем необязательно. Даже, пожалуй, нежелательно: ведь при таком режиме можно не напрягаться и при этом держать себя в профессиональном тоне. Но если за ночь Вам необходимо перевести автореферат или главу из диссертации, то возникает повод задуматься...

Итак, к скорости машинного перевода претензий, мягко говоря, нет. А что насчет качества? Оно сейчас не такое уж и низкое: тексты читабельны, смысловые ошибки почти отсутствуют – почему же его нельзя отнести к преимуществам? Потому что преимущество – это «...перевес, превосходство над кем-, чем-л.» [1]. А человека, – *профессионального* переводчика, – робот пока не превзошел: как правило, полученный результат нуждается в редактировании.

Актуальность этой статьи для научно-педагогических работников связана с некоторыми тенденциями в современном высшем образовании – не самыми приятными и, на наш взгляд, несколько сомнительными с точки зрения полезности. В большинстве ведущих вузов РФ любой профессор, доцент и даже старший преподаватель должен иметь публикации в научных журналах, проиндексированных в международных базах “Scopus” и “Web of Science”. При этом большинство этих изданий выходят на английском языке, которым многие работники либо не владеют, либо владеют в недостаточной степени. Услуги машинного перевода, предоставляемого бесплатными веб-службами, являются для них оптимальным вариантом: просить «по дружбе» неловко, а в специализированных бюро цены довольно высокие (перевод 1 страницы научного текста с русского языка на английский стоит около 500 рублей). Следует отметить, что направление в журналы переводных версий собственных опубликованных статей (без уведомления об этом сотрудников редакции) является нарушением исследовательской этики. Однако мы полагаем, что в современных условиях, с учетом растущих требований к количеству англоязычных публикаций, такое нарушение следует рассматривать как вынужденный компромисс.

Для студентов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение», данное исследование является еще более актуальным. Прежде всего, они как будущие лингвисты, должны иметь определенное представление о машинном переводе как объекте

изучения компьютерной лингвистики. Но самое главное заключается, конечно же, в другом: студенты имеют право на эмпирическую информацию, позволяющую им судить о практическом аспекте выбранной профессии, ее ближайших и долгосрочных перспективах.

Специфика машинного перевода рассматривается во множестве отечественных и зарубежных трудов [3-5;11;12;17]. В данной работе мы разберем недостатки самого востребованного онлайн-переводчика современности – “Google Translate”, связанные с несовершенством сервисного алгоритма. Таким образом, в статье не рассматриваются ошибки и неточности, имеющие более простые причины – недостаточный объем общей и терминологической лексики в базе данных и наличие в ней отдельных некорректных переводов слов и словосочетаний: «педагог-психолог» – “pedagogue-psychologist” (правильно: “educational psychologist”), «фантастическая литература» – “fiction” (правильно: “speculative fiction”), «доктор наук» – “Ph.D” (правильно: “Grand Ph.D” или “Doctor of sciences”) и т.п.

Недостатки “Google Translate” (далее – GT) были установлены эмпирическим путем. Мы составляли русскоязычные предложения, соответствующие нормам научного стиля, и предлагали веб-службе перевести их на английский язык. Сформулированы конкретные рекомендации по устранению некоторых смысловых и стилистических искажений, допущенных веб-службой, в процессе живого редактирования. Следует подчеркнуть, что они характерны и для конкурентов GT – поэтому наша статья может заинтересовать и тех, кто пользуется услугами других сервисов (“Translate.Ru”, «Яндекс.Переводчик» и так далее).

Большинство отобранных терминов и понятий связаны с филологией и педагогикой, что соответствует специальности авторов и реализуемой ими деятельности. В статье приводятся варианты перевода, предложенные веб-службой “Google Translate” 8 – 12-го июня 2018 года. Не исключено, что на момент публикации данной статьи некоторые термины и предложения будут переводиться иначе.

Прежде всего хотелось бы высказаться о наиболее очевидном недостатке GT – *общем стилистическом несовершенстве перевода*. Пожалуй, ощущение читателя весьма точно передают строки великого русского поэта (написанные, разумеется, совсем по иному поводу): «Что-то каждому неловко, / В чем-то где-то есть грешок» [6]. Однако десять лет назад,

когда GT совершал свои первые шаги, для описания его переводческих услуг подходили другие слова: «О ужас! Бедствие! И страх!» [7]. Огромное количество ошибок в синтаксисе, во временах, в управлении, в артиклях, в пунктуации делало научный текст неудобочитаемым. Именно тогда – на рубеже 2000-х и 2010-х годов – появилось забавное словечко «гугловатость». Оно применимо к GT и сейчас, но в гораздо меньшей степени. В ноябре 2016-го года статистические методы уступили место нейронному переводу, основанному на анализе множества примеров [14;16]. Прогресс особенно очевиден на морфологическом и синтаксическом уровнях, от которых, прежде всего, и зависит общее впечатление, производимое любым текстом – и исходным, и переводным.

Мы полагаем, что в области грамматики у GT осталась всего одна проблема, достойная рассмотрения применительно к научному стилю – вроде бы, не очень серьезная, но раздражающая взыскательных читателей и редакторов. Речь идет о слишком частом использовании “of” – самого популярного английского предлога. Введем в GT случайный фрагмент из статьи по педагогике: «Также следует отметить, что специфика диссеминации гуманитарного знания подразумевает поиск сценариев взаимодействия и взаимопроникновения нескольких специализированных сфер, что значительно расширяет творческие горизонты педагогов и учащихся» [9]. Теперь процитируем перевод: “It should also be noted that the specificity of the dissemination of humanitarian knowledge implies the search for scenarios of interaction and interpenetration of several specialized spheres, which significantly expands the creative horizons of teachers and students”. В принципе, явного злоупотребления предлогом “of” здесь не наблюдается, однако его частотность можно при желании уменьшить с помощью конверсии, другого предлога (контекстуально синонимичного) и альтернативного способа обозначения принадлежности: “It should also be noted that the specificity of *humanitarian knowledge dissemination* implies the search for scenarios of interaction and interpenetration *between* several specialized spheres, which significantly expands *teachers’ and students’* creative horizons”. Это основные редакторские приемы, к которым можно добавить разве что передачу существительного герундием. Например: «Способы перевода русской обценной лексики на английский язык» – “*Ways of translating Russian obscene vocabulary into the English language*” (вместо: “*Ways of translation of...*”).

Перевод предложения из педагогической статьи, выполненный GT, мог ввести читателей в некоторое заблуждение, сформировать у них слишком высокое мнение о текущих возможностях веб-службы: ведь результат выглядит весьма достойно даже с пятью одинаковыми предлогами. Однако при знакомстве с переводами более объемных текстов (крупных абзацев, статей, глав диссертации и т.д.) неминуемо наступит легкое разочарование. Редкие шероховатости накапливаются – и начинают смущать: то спорный артикль, то тавтология, то синтаксическая калька... В соответствии с одним из базовых принципов переводческого искусства, перевод должен читаться как оригинал [2;15;18], а этого пока не происходит. Однако алгоритм, заложенный в GT, продолжает совершенствоваться. По наблюдению И.С. Самохина и Н.Л. Соколовой, прогресс особенно заметен в передаче категории принадлежности с помощью конверсии. В то же время наши соавторы отмечают, что число неточностей, связанных с употреблением артиклей, уменьшается гораздо медленнее.

Если перевод получился совсем некачественным, это может быть связано с: (1) грамматической несостоятельностью исходного текста; (2) присутствием в исходном тексте выраженных признаков другого функционального стиля (публицистического, разговорного, литературно-художественного). Первое особенно характерно для статей и дипломных работ, написанных людьми, которые не являются носителями русского языка; второе – для трудов, содержащих развернутые цитаты из романов, газетно-журнальных статей, интервью и т.д.

В одном из примеров мы упомянули о передаче понятия «фантастическая литература» словом “fiction” (обозначающим художественную литературу в целом). В основе этой грубой неточности лежит неуместная генерализация – использование слова с более широким значением. А теперь попросим GT перевести следующую фразу: «Объектом данного исследования являются сюжетные особенности фантастической литературы». Результат таков: “The object of this study is the plot features of *fantastic literature*”. Несмотря на научный стиль исходного предложения, прилагательное «фантастический» почему-то воспринимается в разговорном, эмоционально оценочном значении: «Чрезвычайный в каком-л. отношении, удивительный» [10].

Читатель, конечно же, понял, что речь теперь пойдет об *ошибках, связанных с неверной*

интерпретацией контекста. Приведем еще несколько примеров:

– «Журнал “Alma mater” имеет богатую историю» – “The magazine “Alma mater” has a rich history”. GT причислил авторитетный научный журнал, включенный в Перечень ВАК РФ, к иллюстрированным журналам (таким, как «Итоги», «Огонёк», “Cosmopolitan” и т.д.). Та же участь постигла и другие научные издания: «Адвокат», «Азия и Африка сегодня», «Дискуссия», «Идеи и идеалы», «Родина» и др. Однако следует отметить, что для многих подобных изданий веб-служба всё-таки находит нужное слово – “journal”. Повезло, например, «Вопросам психолингвистики», «Дневнику казанской медицинской школы», «Известиям Алтайского государственного университета», «Научному диалогу»... Как правило, в названиях этих журналов присутствуют определенные слова-сигналы: существительное «наука» или его производные, обозначения предметных сфер и некоторые другие лексические единицы: «университет», «институт», «вестник», «известия», «записки», «вопросы», «аспекты» и т.д. (К сожалению, неправильный перевод возможен и при наличии подобных слов: «журнал «Вестник СибАДИ»» – “magazine “Vestnik SibADI””, «журнал «Мир психологии»» – “magazine “The World of Psychology”” и др.) Кроме того, GT учитывает и более широкий контекст, представленный на уровне всей фразы. Иногда для правильного перевода достаточно добавить/убрать/заменить одно-единственное слово: «Педагогический журнал “Alma mater” имеет богатую историю» – “The pedagogical journal Alma Mater has a rich history”.

– «Письмо играет важную роль в образовательном процессе» – “The letter plays an important role in the educational process”. Допущена полная смысловая ошибка: в оригинале речь идет не о письменном послании, а об одном из видов речевой деятельности. Однако при дополненном контексте GT успешно справляется с поставленной задачей: «Письмо, как и аудирование, играет важную роль в образовательном процессе» – “Writing, like listening, plays an important role in the educational process”.

– «На первом курсе приходится учить много теоретических дисциплин» – “In the first year you have to *teach* a lot of theoretical disciplines”. Отметим стилистическую погрешность в исходном предложении: в соответствии с нормами научного стиля, дисциплину не «учат», а *изучают* или *осваивают*. И все же любому грамотному человеку понятно, в каком значении

использован данный глагол: ведь дисциплины нельзя учить *чему-то*. Следовательно, в переводе их нужно не “teach” (как студентов), а “learn” или “study”. Увы, веб-служба этого не поняла... Подсказкой для нее стала замена последнего слова в русскоязычной фразе: «На первом курсе приходится учить много теоретического материала» – “In the first year you have to *learn* a lot of theoretical material”.

– Более сложный пример: «Тестирование проводилось среди молодых специалистов, получивших профессиональное образование в технической сфере» – “Testing was conducted among young specialists who received *professional education* in the technical field”. Поскольку речь идет о специалистах «практического типа», при переводе следовало использовать другой англоязычный термин – “vocational education”. GT выбрал его после замены слова «сфера» синонимом «область», что не может не удивлять. Даже один подобный казус говорит о некоторой «рыхлости» сервисного алгоритма, непродуманности системы лексических индикаторов.

– И наше любимое: «Обучение в закрытой школе имеет свою специфику» – “Training in a *closed school* has its own specifics”. Здесь нам трудно удержаться от откровенного сарказма: что и говорить, обучение в “a closed school” (то есть в не работающей, не функционирующей школе) свою специфику действительно имеет... Модификация и полное обновление контекста не помогли. Правильный перевод (“a boarding school”) мы получили только тогда, когда заменили словосочетание «закрытая школа» аналогичным понятием: «школа-интернат».

В тонкостях, которые учет не всякий живой переводчик, GT тем более не блещет. Например, словосочетание «преподаватели и старшие преподаватели» трансформируется в “teachers and senior lecturers”, что неверно. Слово «преподаватель» обозначает и профессию в целом, и конкретную должность (между ассистентом и старшим преподавателем), а слово “a teacher” – только профессию. Получается, что “teachers and senior lecturers” – это как «лингвистика и синтаксис» или как «дерева и березы». Но тонкость в другом... Выбор лексики должен зависеть от того, на какой вариант английского языка ориентируется журнал, в который Вы отправляете свою статью: британский или американский. В первом случае адекватным переводом будет “lecturers and senior lecturers”, а во втором – “lecturers and assistant professors” (согласно номенклатуре научно-

педагогических должностей, принятой в соответствующих странах).

Также в Великобритании и США используются разные обозначения для дополнительного профессионального образования: “further education” и “continuing education” соответственно. Отечественное «дополнительное образование детей и взрослых» (непрофессиональное, нецензовое) имеет близкий аналог – “supplementary education” [19]. GT во всех случаях использует прилагательное “additional”, что не является ошибкой, но может затруднять восприятие смысла в некоторых контекстах.

Не следует забывать и о другом – экстралингвистическом – контексте, учесть который электронный мозг вообще не в состоянии...

Название нашего вуза – «Российский университет дружбы народов» – GT передает правильно: “Peoples’ Friendship University of Russia”. Однако веб-сервис, разумеется, не в курсе, что сотрудникам, публикующим статьи на английском языке, рекомендовано продвигать альтернативный, «международный» вариант: “RUDN University” (используя его обособленно или в скобках после традиционного названия). А вот еще один, более интересный пример. Не так давно И.С. Самохин, наш первый автор, получил задание перевести пригласительное письмо, в котором были перечислены двадцать четыре страны: «...представители Австралии, Аргентины, Армении, Беларуси, Боливии, Венесуэлы, Вьетнама, Германии, Ирана, Испании, Италии, Казахстана, Канады, Китая, Колумбии, Молдовы, Новой Зеландии, Панамы, России, США, Туниса, Тайваня, Франции, Уругвая». Читая исходную фразу второй раз, переводчик заметил, что страны указаны в алфавитном порядке. И.С. Самохин сохранил данное решение в своем переводе, т.к. иное противоречило бы поставленной цели – подчеркнуть одинаково уважительное отношение РУДН к представителям всех названных государств: “...representatives of Argentina, Armenia, Australia, Belarus, Bolivia, Canada, China, Colombia, France, Germany, Iran, Italy, Kazakhstan, Moldova, New Zealand, Panama, Russia, Spain, Taiwan, Tunisia, Uruguay, the USA, Venezuela and Vietnam”. Для очистки совести мы все-таки провели текст через GT. Результат не удивил: дипломатическое мастерство авторов письма было проигнорировано.

Живой переводчик переводит лучше машины – но нужен ли он? Звучит странно, однако мы не оговорились... Да, если отталкиваться от

качества, от результата, то GT и другие веб-службы пока уступают профессиональным переводчикам. Но давайте задумаемся о том, сколько времени занимает «очеловечивание» машинного перевода – например, достижение такого стилистического уровня, который устроил бы редакцию журнала из базы данных “Scopus” (причем не самого низкого квартиля). Честно говоря, мы уже об этом задумались – и провели эксперимент: в среднем на редактирование одной страницы научного текста, переведенного GT, у нас уходило... шесть с половиной минут. Примерно в 7 раз меньше, чем обычно уходит на живой переводческий процесс...

Мы не стремимся представить наш вопрос как риторический. Это было бы, как минимум, несколько поспешно. Во-первых, с неанглоязычным переводом GT справляется хуже; во-вторых, не очень впечатляет работа веб-службы с художественными и публицистическими текстами. Мы лишь хотим обратить внимание на неумолимость технического прогресса в области переводческой практики, точнее – на «радужную туманность» его перспектив. То, что машинный перевод в итоге победит, не вызывает почти никаких сомнений (за исключением, быть может, «фронта» художественной литературы) – но сколько он будет идти к этой победе?.. Годы? Десятилетия? Или еще дольше? За недавним прорывом может последовать не череда новых триумфов, а медленное, едва заметное продвижение вперед в рамках разработанного алгоритма. Поэтому траур по профессии пока отменяется.

Очевидно, вузам следует повышать минимальные требования к подготовке специалистов (уровня сегодняшних троечников “Google Translate” уже достиг). В частности, в учебную программу следует включить практическую дисциплину с теоретическим элементом, связанную с редактированием машинного перевода. В рамках данного курса, рассчитанного как минимум на один семестр, преподаватель должен выполнить ряд педагогических задач.

1) Ознакомить студентов с общими правилами редактирования (исправление недочётов *после* устранения грубых ошибок; отказ от правки в случае отсутствия объективных претензий к фрагменту; деление перегруженного предложения на смысловые блоки и т.д.), принципами редактирования переводов (прочитывание переводного текста дважды: сначала – без опоры на оригинал, затем – с опорой на него; дополнительное обращение к

оригиналу при проблемах с восприятием смысла отдельного фрагмента и т.д.), рекомендациями по работе с научным текстом (уточнение значений терминов и абстрактной лексики; избегание разговорных слов, просторечия, профессионализмов и др.).

2) Проинструктировать обучающихся о правилах работы с GT. Прежде всего речь идет о символах-функциях, отображающихся в нижней части правого окна, под переводным текстом (слева направо): «сохранить перевод в разговорнике», «копировать», «прослушать», «поделиться» (отправить перевод на адрес электронной почты, в “Twitter” или через “Google+”), «предложить исправление / улучшить перевод». Также преподавателю следует обратить внимание студентов на ограничение объема переводимого текста (5000 знаков), наличие определений слова / словосочетания и вариантов перевода (под левым и нижним окном соответственно), а также на ненадежность «знака качества» – иконки в виде серого щита с белой отметкой. Он означает, что перевод проверен участниками местного экспертного сообщества – но, как показывает практика, не все эти варианты являются корректными.

3) Сформировать и отработать необходимые навыки, предлагая студентам всё более трудные задания по редактированию машинных переводов, выполненных GT. При этом в качестве критериев трудности задания следует рассматривать сложность исходного текста (прежде всего на уровне синтаксиса), язык

оригинала и перевода (с английского на русский GT переводит хуже, чем наоборот – поэтому такое упражнение потребует от редактора больше усилий), а также количество времени, выделяемого на перевод. Если преподаватель является дипломированным переводчиком или просто имеет богатый опыт в данной сфере, он может бросить своим подопечным «профессиональный вызов»: в конце занятия группа сравнит его перевод с переводом GT, отредактированным лучшим студентом. (Первый автор статьи И.С. Самохин вспомнил подобную игру из своего школьного детства: мальчик, умеющий быстро считать в уме, пытался обогнать своих одноклассников, вооруженных калькуляторами. При перемножении двузначных чисел ему это удавалось почти всегда; при перемножении трехзначных не удалось ни разу).

Нас могут упрекнуть: мол, как это мы – гуманитарии, послы просвещения – смеем «почти не сомневаться» в будущей победе машины над homo sapiens? Но мы не смеем, а вынуждены: в прошлом году робот София получил(а)... *официальное гражданство (подданство)*... Случилось это в Саудовской Аравии, мягко говоря, не отличающейся излишествами по части толерантности [8]. Наверное, технические характеристики Софии действительно впечатляют. Во всяком случае, поддерживать светскую беседу она умеет: в одном из интервью будущая гражданка изъявила желание заняться дизайном, завести семью и... уничтожить человечество [13].

### Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка; сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 2000. – 1536 с.

2. Галинская Т.Н. Иноязычное деловое общение в подготовке специалистов-переводчиков: монография / Т.Н. Галинская. – Оренбург: издательство Оренбургского государственного университета, 2009. – 200 с.

3. Исламов Р.С. Анализ современных систем машинного перевода типа SMT и RBMT [Электронный ресурс] / Р.С. Исламов, А.Г. Фомин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 3(21). – Часть 1. – С. 69–73. – Режим доступа: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-2911\\_2013\\_3-1\\_18.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2013_3-1_18.pdf)

4. Марчук Ю.Н. Проблемы машинного перевода / Ю.Н. Марчук. – Москва: Наука, 1983. – 233 с.

5. Митренина О.В. Назад, в 47-й: к 70-летию машинного перевода как научного направления [Электронный ресурс] / О.В. Митренина // Вестник Новосибирского государственного университета. – Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. –

2017. – Т. 15. – № 3. – С. 5–12. – Режим доступа: [https://nsu.ru/rs/mw/link/Media/66749/1elibrary\\_2986637\\_0\\_31755349.pdf](https://nsu.ru/rs/mw/link/Media/66749/1elibrary_2986637_0_31755349.pdf)

6. Некрасов Н.А. Полное собрание стихотворений Н.А. Некрасова [Электронный ресурс] / Н.А. Некрасов; редакция и примечания К. Чуковского. – Москва – Ленинград: Государственное издательство, 1929. – Режим доступа: [https://books.google.ru/books?id=LK93BAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?id=LK93BAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

7. Пикуль В.С. Фаворит. Кн. 1. Его императрица: роман / В. Пикуль; сост. и комм. А.И. Пикуль. – Москва: Вече, 2015. – 512 с. (Полное собрание сочинений). – С. 76.

8. Робот-андроид София стала подданной Саудовской Аравии [Электронный ресурс] / ТАСС – Информационное агентство России. – 26.10.2017. – Режим доступа: <http://tass.ru/ekonomika/4680400>

9. Раковская О.Л. Повышение уровня творческой активности учащихся вуза в рамках проектно-образовательной деятельности / О.Л. Раковская, М.Г.



Сергеева, И.С. Самохин // Научный диалог. – 2018. – № 5. – С. 331–344.

10. Словарь русского языка: В 4-х т. [Электронный ресурс] / РАН, Институт лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/21/ma455212.htm?cmd=0&istext=1>

11. Anderson D.D. Machine translation as a tool in second language learning / D. D. Anderson // CALICO Journal. – 1995. – V. 13, N. 1. – P. 68–96.

12. Bar-Hillel Y. The Present Status of Automatic Translation of Languages [Electronic resource] / Y. Bar-Hillel // Advances in Computers. – 1960. – Vol. 1. – P. 91–163. – URL: <http://www.mt-archive.info/Bar-Hillel-1960.pdf>

13. Hot Robot At SXSW Says She Wants To Destroy Humans [Electronic resource] / The Pulse / CNBC // YouTube. – 16.03.2016. – URL: [https://www.youtube.com/watch?v=W0\\_DPiOPmF0](https://www.youtube.com/watch?v=W0_DPiOPmF0)

14. Lewis-Kraus G. The Great A.I. Awakening [Electronic resource] // The New York Times Magazine. – 14.12.2016. – URL: <https://www.nytimes.com/2016/12/14/magazine/the-great-ai-awakening.html>

15. Savory T.H. The Art of Translation / T. H. Savory. – London: J. Cape, 1957. – 159 p.

16. Schuster M., Johnson M., Thorat N. Zero-Shot Translation with Google's Multilingual Neural Machine Translation System [Electronic resource] / M. Schuster, M. Johnson, N. Thorat // Google AI Blog. – 22.11.2016. – URL: <https://ai.googleblog.com/2016/11/zero-shot-translation-with-googles.html>

17. Sutskever I., Vinyals O., Le Q. Sequence to Sequence Learning with Neural Networks [Electronic resource] / I. Sutskever, O. Vinyals, Le Q. // NIPS, 2014. – URL: <https://arxiv.org/pdf/1409.3215.pdf>

18. Tytler A. F. Essay on the principles of translation [Electronic resource] / A.F. Tytler. – 3<sup>rd</sup> edition. – Edinburgh: Printed by Neill & Co. for A. Constable & Co., Edinburgh; Longman, Hurst, Rees, Orme, & Brown, and Cadell and Davis, London, 1813. – URL: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hxjgdd;view=1up;seq=12>

19. What is supplementary education? [Electronic resource] // The Bulletin. – 2009. – Issue 12. – 20 p. – URL: <https://www.supplementaryeducation.org.uk/wp-content/uploads/2013/01/nrcsebulletin-12-summer2009.pdf>

#### *Сведения об авторах:*

**Самохин Иван Сергеевич** (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: [alcrips85@mail.ru](mailto:alcrips85@mail.ru)

**Сергеева Марина Георгиевна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

**Соколова Наталия Леонидовна** (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: [oushkate@mail.ru](mailto:oushkate@mail.ru)

#### *Data about the authors:*

**I. Samokhin** (Moscow, Russia), Candidate of Philology, senior lecturer of Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: [alcrips85@mail.ru](mailto:alcrips85@mail.ru)

**M. Sergeeva** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

**N. Sokolova** (Moscow, Russia), Candidate of Philology, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: [oushkate@mail.ru](mailto:oushkate@mail.ru)



УДК 377

## ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЛИНГВИСТИКА» В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Т.В. Голикова, С.П. Фирсова

**Аннотация.** В статье затрагиваются основные проблемы подготовки магистрантов, обучающихся по программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» направления 45.04.02 «Лингвистика»; обращается внимание на основные мотивы поступления в магистратуру, принципы создания программ учебных дисциплин, формируемые в процессе обучения компетенции. Рассматриваются особенности организации онлайн межкультурной коммуникации между марийскими и зарубежными магистрантами, способствующие подготовке специалистов, не только владеющих различными иностранными языками, но и готовых успешно взаимодействовать с представителями разных культур. В процессе анализа содержания образовательной программы выделяются дисциплины, наиболее востребованные магистрантами; актуализируется автономная научно-исследовательская деятельность обучаемых; определяются основные векторы совершенствования подготовки магистрантов в контексте коммуникативно-деятельностного подхода и решения методологических и организационных проблем обучения.

**Ключевые слова:** подготовка магистрантов, программа «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», мотивы поступления в магистратуру, онлайн межкультурная коммуникация, формирование компетенций.

## MAJOR TENDENCIES OF MASTER'S DEGREE STUDENTS' PREPARATION IN THE "FOREIGN LANGUAGES AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION" PROGRAMME IN A TECHNICAL UNIVERSITY

T. Golikova, S. Firsova

**Abstract.** The article addresses the major problems of the preparation of master's degree students who are studying in the "foreign languages and cross-cultural communication" programme 45.04.02 in the linguistics field of study, focusing particularly on examining the students' motives for entering master's level study, the principles of curriculum development and the competencies formed, and the particularities of the organisation of online cross-cultural communication between Mari and foreign MA students, which contribute to the training of specialists not only proficient in foreign languages, but also ready to successfully communicate with the representatives of different cultures. The trends of master's degree students preparation in the context of the communicative approach are identified.

**Keywords:** preparation of master's degree students, MA programme "foreign languages and cross-cultural communication" motives for entering master's level study, online cross-cultural communication, formation of competencies.

Одна из основных целей магистерской подготовки – способствовать становлению и развитию молодого специалиста, обладающего необходимыми компетенциями в решении научно-исследовательских задач в профессиональной деятельности. Следовательно, процесс обучения в магистратуре должен быть направлен на овладение магистрантами современными методами разработки научной проблематики, поиска и обработки информации, трансляции полученных знаний и обмена ими в научном сообществе.

В качестве основных принципов создания программ магистерской подготовки и отбора содержания учебных дисциплин выступают следующие: их согласованность с программами бакалавриата, обеспечение вариативности, гибкости и мобильности образования, научно-

исследовательская ориентация обучения, индивидуальная и личностно-ориентированная направленность образования, возможность учета региональных условий [1;4].

Анализ информационных источников, опыт преподавания в магистратуре свидетельствуют о том, что в настоящее время, характеризующее усилением процессов глобализации, развитием международных связей и доминированием английского языка в качестве языка межкультурной коммуникации и глобального общения, наблюдается значительный интерес к обучению в магистратуре по направлению 45.04.02 «Лингвистика» со стороны студентов как имеющих, так и не имеющих предыдущего лингвистического образования. Магистранты обеих категорий имеют *сходную мотивацию* поступления на магистерскую программу

лингвистического направления, рассматривая в качестве главной цели обучения в магистратуре совершенствование английского языка (иностранных языков). Среди основных мотивов поступления в магистратуру можно выделить как общие для всех областей знаний (стремление получить квалификацию в более востребованной высокооплачиваемой области деятельности – 45%, психологическая потребность в смене рода занятий – 36%), так и специфические для данного направления подготовки (привлекательность специальности – 60%, необходимость владения иностранными языками – 38%). Мотивами обучения магистрантов не последовательной магистратуры Поволжского государственного технического университета (ПГТУ) являются: получение перспектив личностного и профессионального роста; возможность преподавания английского языка; изучение иностранных языков для дальнейшего трудоустройства; повышение уровня владения иностранными языками для изменения сферы деятельности/места жительства; изучение нового языка. Респонденты, имеющие высшее образование в области лингвистики, назвали такие мотивы, как совершенствование лингвистических знаний, умений, навыков; развитие навыков межкультурного общения, необходимого для получения желаемой профессии; получение степени, дающей больше возможностей для трудоустройства [3].

Магистерская программа «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» направления 45.04.02 «Лингвистика», реализуемая в ПГТУ, полностью соответствует потребностям обучающихся, поскольку ориентирована на три вида профессиональной деятельности из числа предусмотренных ФГОС: переводческая, консультативно-коммуникативная и информационно-лингвистическая. При этом формирование и развитие *компетенций*, предусмотренных ФГОС в части *лингвистической подготовки*, имеет приоритетное значение для магистрантов по сравнению с желанием получить степень магистра.

Подчеркивая удовлетворенность качеством обучения (92%), которая обоснована высоким уровнем организации образовательного процесса, квалификацией преподавательского состава, возможностью расширить образовательное пространство посредством приглашения визит-лекторов и выездных стажировок, магистранты оценивают программу обучения как оптимальную, включающую достаточное количество дисциплин для приобретения

теоретических знаний и развития практических умений в профессиональной деятельности. При этом, наиболее востребованными являются дисциплины, ориентированные на развитие практических лингвистических навыков (практические курсы и практикумы речевого общения первого и второго иностранных языков, деловое письмо, практика перевода), предметы, формирующие навыки межкультурного взаимодействия (основы межкультурной коммуникации, деловая поездка за рубеж, язык презентаций), а также дисциплины, направленные на развитие самостоятельной научно-исследовательской деятельности (методология научного познания, методы лингвистических учений). Магистранты отмечают, что теоретические знания успешно обеспечиваются практическими навыками, а готовность администрации магистратуры к оперативному решению возникающих проблем, доминирование студентоцентричности и субъект-субъектных отношений формирует психологически комфортную образовательную среду для магистрантов [5].

Существуют различные формы, методы, средства, повышающие качество знаний английского языка у магистрантов. В процессе обучения положительную оценку магистрантов получает осуществление межкультурной коммуникации между марийскими и зарубежными магистрантами на английском языке. Вполне понятно, что в условиях глобального коммуникационного пространства растёт потребность в специалистах не просто владеющих иностранными языками, но и готовых успешно взаимодействовать с представителями других культур.

Хотелось бы обратить внимание на то, что в современном мире научно-технический прогресс открыл новые возможности для межкультурного общения, становления новых видов и форм коммуникации через обширную сеть Интернет, что мы и используем в процессе обучения магистрантов. Нами наработан опыт межкультурной коммуникации марийских и зарубежных магистрантов (LCC International University, Клайпеда, 2016, 2017, 2018). Межкультурная коммуникация студентов осуществляется в режиме онлайн в процессе изучения следующих дисциплин на занятиях по английскому языку: «Практический курс английского языка» (1 курс) «Деловая поездка за рубеж» (2 курс), «Культура речевого общения» (2 курс), направление подготовки 45.04.02 «Лингвистика» магистерской программы

«Иностранные языки и межкультурная коммуникация» [2].

Для участников межкультурной коммуникации организуется еженедельное общение в Skype и по e-mail. Организаторами сессий стали одна из авторов данной статьи Т.В. Голикова, профессора Алиел Каннингхэм (г. Клайпеда, 2016, 2017, 2018) и Скотт Ньюманн (г. Клайпеда, 2017). В процессе скайп общения обсуждались различные темы, в их числе «Женщины в мире», «Русско-американское видение образовательных проблем», «Мосты в образовании», «Гражданское и нравственное воспитание учащейся молодежи», «Социальные проблемы», «Ценности и ценностно-смысловые ориентации учащейся молодежи» [1].

Рассмотрим особенности организации онлайн межкультурной коммуникации на примере изучения курса «Деловая поездка за рубеж». Подготовка магистрантов к скайп взаимодействию осуществлялась на практических занятиях. Виртуальную деловую поездку приурочили к участию в Международной научно-практической конференции, посвященной проблемам развития приоритетных ценностей в будущей профессиональной деятельности. Первое скайп общение было посвящено знакомству партнеров онлайн межкультурной коммуникации. Необходимо было представить себя, свой город Йошкар-Олу, Республику Марий Эл, Поволжский государственный технологический университет, факультет, узнать от скайп партнера такого же рода информацию. Во время общения необходимо было узнать о различных направлениях деятельности университета, в котором учится зарубежный партнер, его факультетах, кафедрах, программах бакалавриата и магистратуры, уникальных особенностях университета. В процессе общения возникали и специфические вопросы, на которые необходимо ответить. Следует заметить, что заранее присылаемые вопросы по электронной почте перед скайп общением позволяют более тщательно подготовиться участникам и способствуют более свободному общению на английском языке. Далее велось обсуждение проблем, связанных с организационными аспектами поездки на конференцию (приобретение билетов, перелет на самолете, отель, культурная программа мероприятия, знакомство с участниками конференции, бизнес ланч и т.д.).

Наиболее важной частью межкультурной коммуникации является обсуждение материалов, представляемых на конференцию, посвященную проблемам развития приоритетных ценностей у

учащейся молодежи, необходимых в будущей профессиональной деятельности. В процессе подготовки к выступлению участники онлайн межкультурной коммуникации заранее познакомились с рекомендованными преподавателем статьями и книгами по дискуссионной тематике, осуществляли сравнительно-сопоставительный анализ лично-значимых ценностей для себя и партнера по скайп общению, выявляя наиболее важные ценности, необходимые студентам в профессиональной деятельности, выявленные по результатам тестирования, анкетирования, беседы. Марийские студенты предварительно обсуждали предполагаемое выступление на конференции во время аудиторных занятий, каждое обсуждение сопровождалось компьютерной презентацией на английском языке. Магистрантам были предложены задания и вопросы для подготовки к выступлению в виртуальной конференции по проведенному исследованию, включающие подготовку текста выступления и презентации в предполагаемой конференции, знакомство с исследовательской работой партнера, дискуссию по проблемам реализуемого исследования.

Скайп общение способствовало целенаправленному формированию компетенций: владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи (ОК-8); владение конвенциями речевого общения в иноязычном социуме, правилами и традициями межкультурного и профессионального общения с носителями изучаемого языка (ОПК-6); владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме (ОПК-10); способность выявлять источники возникновения конфликтных ситуаций в межкультурной коммуникации, выявлять и устранять причины дискоммуникации в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия (ПК-26).

Сформированность вышеперечисленных компетенций, опрос, проведенный среди участников онлайн межкультурной коммуникации, результаты текущего, тематического, итогового контроля свидетельствуют о том, что качество знаний, мотивация студентов к изучению английского языка при скайп взаимодействии повышаются, при этом реализуются и обучающие и развивающие и воспитывающие цели обучения.

Хотелось бы отметить, что различия в уровнях владения английским языком магистрантами, имеющими и не имеющими

предыдущего лингвистического образования, вызывают сложности у студентов при обучении в непоследовательной лингвистической магистратуре по курсам языковой подготовки, а отсутствие базовых знаний в области лингвистики создают трудности в освоении дисциплин новой для магистрантов профессиональной области. Данные факторы усложняют методические и организационные аспекты учебного процесса, создают дополнительные риски образовательной деятельности [2]. Решение проблем, связанных с подготовкой магистрантов, в частности, лингвистической направленности, является предметом дальнейших исследований.

Таким образом, в качестве основных тенденций совершенствования подготовки магистрантов анализируемого направления можно выделить:

1) Расширение образовательного пространства и лингвистической среды посредством системы приглашения визит-лекторов и выездных стажировок.

2) Ориентация на развитие практических лингвистических навыков и формирование самостоятельной научно-исследовательской деятельности магистрантов.

3) Дальнейшее решение проблем, связанных с различным уровнем владения магистрантами иностранными языками.

4) Учет индивидуальных образовательных потребностей «непоследовательных» магистрантов.

5) Совершенствование форм и методов онлайн межкультурной коммуникации.

Выявленные авторами тенденции определяют основные задачи, связанные с корректировкой содержания обучения и расширением диапазона форм и методов образовательного процесса в лингвистической магистратуре неязыкового вуза. Их реализация будет содействовать не только повышению коммуникативной компетентности магистрантов, но и дальнейшему развитию навыков исследовательской деятельности, автономной работы, а также построению индивидуальной образовательной траектории.

#### *Литература:*

1. Глубокова Е.Н. Педагогическая магистратура: требования стандартов и новые модели / Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2015. – № 4(45). – С. 10-18.

2. Голикова Т.В. Дидактические средства оптимизации научно-исследовательской деятельности студентов на занятиях по английскому языку: коллективная монография / Т.В. Голикова // Научно-исследовательская деятельность студентов в гуманитарном пространстве инновационного университета; под ред. С.П. Фирсовой, Т.В. Голиковой. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2017. – С. 141.

3. Родионова Е.В. Особенности и проблемы «непоследовательной» магистратуры: из опыта

обучения по направлению 45.04.02 «Лингвистика» [Электронный ресурс] / Е.В. Родионова, С.П. Фирсова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 26. – С. 901-905. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46981.htm>

4. Филипчук О.В. К вопросу о качестве магистерской подготовки / О.В. Филипчук, С.П. Фирсова, О.И. Чередниченко // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 3. – С. 11-14.5.

5. Фирсова С.П. Особенности подготовки кадров в «непоследовательной» магистратуре по направлению 45.04.02 «Лингвистика» / С.П. Фирсова, Е.В. Родионова. – Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1(120). – С. 96-99.

#### *Сведения об авторе:*

**Фирсова Светлана Павловна** (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета, e-mail: [svetlana\\_firsova@inbox.ru](mailto:svetlana_firsova@inbox.ru)

**Голикова Татьяна Владимировна** (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета.

#### *Data about the authors:*

**S. Firsova** (Yoshkar-Ola, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages and Linguistics of Volga State University of Technology, e-mail: [svetlana\\_firsova@inbox.ru](mailto:svetlana_firsova@inbox.ru)

**T. Golikova** (Yoshkar-Ola, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages and Linguistics of Volga State University of Technology.

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072

### ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Д.Б. Петрова, П.А. Рахманова

**Аннотация.** Профессиональный стресс в педагогической деятельности является естественным и связан с интенсивным общением, целенаправленным восприятием партнера (ученика) и воздействием на него, повышенной ответственностью за воспитание и обучение детей, необходимостью являться объектом наблюдения и оценивания, постоянно подтверждать свою компетентность и др. При этом общепризнанно, что неумение справиться со стрессом является мощным дезорганизующим фактором, приводит к снижению продуктивности деятельности, неудовлетворенностью собой и профессией. В предлагаемой статье анализируются результаты исследования влияния стратегий совладания со стрессом на показатели творческого мышления педагогов. Статистически достоверные изменения показателей вербальной креативности педагогов после участия в коррекционно-развивающей программе убедительно доказывают, что формирование конструктивных стратегий совладания со стрессовыми ситуациями приводит к повышению показателей творческого мышления педагогов.

**Ключевые слова:** творческое мышление, педагогическая деятельность, профессиональный стресс педагогов, копинг-стратегии, конструктивные стратегии совладания со стрессом.

### FORMATION OF CONSTRUCTIVE COPING STRATEGIES WITH STRESS AS A FACTOR IN INCREASING THE INDICATORS OF TEACHERS' CREATIVE THINKING

D. Petrova P. Rahmanova

**Abstract.** Professional stress in pedagogical activity is natural and is associated with intensive communication, targeted perception of the partner (student) and the impact on it, increased responsibility for the upbringing and education of children, the need to be the object of observation and evaluation, to constantly confirm their competence, etc. At the same time it is generally accepted that inability to cope with stress is a powerful disorganizing factor, leads to a decrease in productivity, dissatisfaction with fighting and occupation. The proposed article analyzes the results of research on the influence of coping strategies on stress on teachers' creative thinking. Statistically significant changes in the indicators of verbal creativity of teachers after participating in the correction and development program convincingly prove that the formation of a constructive coping strategy with stressful situations leads to an increase in the indicators of creative thinking of teachers.

**Keywords:** creative thinking, pedagogical activity, professional stress of teachers, coping strategies, constructive coping strategies with stress.

В современных условиях динамичных изменений в сфере образования повышаются требования к эффективности профессиональной деятельности педагогов. При этом, педагогическая профессия особенно подвержена воздействию различных стрессовых факторов. Стресс оказывает влияние на успешность выполнения работы, физическое и психическое здоровье субъекта труда. Возникает вопрос о способности педагогов к творческой деятельности и особенностях ее протекания в ситуации стресса. В данной работе мы попытались ответить на вопросы: как связаны профессиональный стресс педагогов и показатели

творческого мышления, возможно ли повышение показателей творческого мышления в условиях формирования конструктивных стратегий совладающего поведения.

Научная новизна и практическая значимость исследования заключаются в обобщении теоретического материала по данной теме и эмпирическом установлении взаимосвязи творческого мышления и стресса, а также в разработке и апробации программы, направленной на формирование у педагогов конструктивных стратегий совладания со стрессом.

Целью исследования являлось теоретическое обоснование и эмпирическое изучение стратегий совладания со стрессом как фактора повышения показателей творческого мышления педагогов.

Результаты теоретического анализа исследований Н.Е. Водопьяновой, Л.А. Китаева-Смык, Р.С. Лазаруса, А.Б. Леоновой, Л.М. Митиной, О.Л. Никольской и др. [1-5] позволили сделать вывод, что в современных условиях реформирования образования развитие творческого потенциала педагога становится условием эффективности его труда. Одновременно, изменения в системе образования могут провоцировать состояния, связанные с необходимостью внутренней перестройки на новое поведение, адаптации к воздействию неблагоприятных факторов профессиональной деятельности, мобилизации сил. Большое значение для противостояния стрессу и сохранению профессионального здоровья педагогов имеют стратегии совладающего поведения: конструктивные снижают риск развития стрессовых состояний; неконструктивные сопряжены с

профессионально-личностными деформациями и дезадаптацией.

Экспериментальное исследование осуществлялось в несколько этапов: констатирующий (выявление взаимосвязи показателей творческого мышления и уровня профессионального стресса); формирующий (разработка и реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование конструктивных стратегий совладания со стрессом педагогов); контрольный (анализ эффективности коррекционно-развивающей программы).

Для проверки гипотезы были использованы опросники «Шкала организационного стресса», «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций», тест креативности Э.П. Торренса, методы математической статистики. Экспериментальная работа проводилась на базе трех общеобразовательных организаций г. Лангепаса; выборку составили 60 педагогов в возрасте от 20 до 57 лет.

Результаты исследования уровня стресса и вербальной креативности педагогов на констатирующем этапе представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Соотношение показателей организационного стресса и вербальной креативности (%)

Показатели вербальной креативности	Показатели стресса		
	Низкий	Средний	Высокий
Низкая	0	9	16
Средняя	50	73	84
Высокая	50	18	0

Эмпирические данные позволяют делать вывод о том, что большинство педагогов при разной подверженности к стрессу проявляют вербальную креативность в пределах нормы. Большинство испытуемых с высокой подверженностью организационному стрессу демонстрируют низкие и средние показатели вербальной креативности (16% и 84% соответственно). Предположительно, педагоги успешнее находят новые нестандартные способы решения профессиональных задач, анализируют профессиональные ситуации и принимают профессиональные решения в большей степени в условиях низкой и средней стрессовой напряженности. Ни один испытуемый не показал высокие результаты креативности в состоянии высокой стрессовой напряженности.

В результате применения метода ранговой корреляции Спирмена была установлена умеренная обратная корреляция ( $r_s = -0,49$ ,  $p < 0,01$ ), обозначающая, что педагоги с высокой восприимчивостью к организационному стрессу имеют низкие показатели вербальной

креативности. Такие педагоги испытывают состояние неконтролируемой эмоциональной напряженности, неопределенности, неуверенности в будущем, у них снижены мотивация достижения и продуктивность деятельности. Педагоги, устойчивые к стрессу, успешнее находят нестандартные способы решения профессиональных задач, анализируют профессиональные ситуации и принимают решения.

Целью коррекционно-развивающей программы являлось формирование конструктивных стратегий совладания со стрессом педагогов. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: приобретение психологических знаний о феномене стресса и различных стратегиях совладания со стрессом (1); развитие навыков самонаблюдения в ситуациях стресса (2); коррекция установок и убеждений, мешающих конструктивному выходу из ситуации стресса (3); овладение приемами контроля над эмоциональными состояниями, саморегуляции и нормализации уровня работоспособности (4);

развитие навыков коммуникации и самовыражения (5).

Разработанная программа была направлена на развитие стратегий совладания в трех сферах – поведенческой, эмоциональной и когнитивной. Когнитивный компонент копинга представляет собой позитивное мышление относительно причин стресса и способов его преодоления – понимание причин стресса, рациональное осмысление ситуации и своих возможностей, поиск и оценка возможных ресурсов (задачи 1, 2 и 3 программы). Эмоциональное преодоление – осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально-

приемлемыми формами проявления чувств, устранение застреваний и др. (задача 4). Поведенческое (деятельностное) преодоление – перестройка поведения в соответствии с актуальной ситуацией, коррекция стратегий и планов, овладение приемами релаксации (задачи 4 и 5).

С целью проверки эффективности коррекционно-развивающей работы была проведена повторная диагностика стратегий, позволяющая проследить динамику изменений показателей в экспериментальной группе, см. таблицу 2.

Таблица 2. - Результаты исследования стратегий совладания со стрессом педагогов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%)

Шкалы	Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
		До	После	До	После	До	После
Ассертивные действия		22	56	45	33	33	11
Вступление в социальный контакт		0	33	67	34	33	33
Поиск социальной поддержки		22	56	67	44	11	0
Избегание		44	22	56	56	0	22
Асоциальные действия		11	0	33	33	56	67
Агрессивные действия		44	33	33	34	22	33

Представленные в таблице 2 результаты позволяют судить о положительной динамике изменений в экспериментальной группе. По шкале «ассертивные действия» количество педагогов с высокими показателями увеличилось на 34%. На контрольном этапе испытуемые показали явно выраженную стратегию сотрудничества – «вступление в социальный контакт» (33% – высокий уровень, 34% – средний). Высокие показатели стратегии «поиск социальной поддержки» увеличились на 34%; средние – уменьшились на 23%. Можно также проследить тенденцию к уменьшению неконструктивных стратегий совладания. Высокие показатели по шкале «избегание» снизились с 44% до 22%, по шкале «асоциальные действия» высокие результаты сократились до 0%, средние составили 33%, высокие показатели

стратегии «агрессивные действия» снизились с 44% до 33%. Статистическая достоверность изменений в показателях стратегий совладания со стрессом в экспериментальной группе была установлена с помощью Т-критерия Вилкоксона. Были выявлены статистически достоверные сдвиги в показателях стратегий совладания со стрессом по шкалам: «ассертивные действия» ( $T_{\text{эмп}}=2,5$ ,  $p<0,01$ ), «поиск социальной поддержки» ( $T_{\text{эмп}}=2$ ,  $p<0,01$ ), «избегание» ( $T_{\text{эмп}}=1,5$ ,  $p<0,01$ ) и «агрессивные действия» ( $T_{\text{эмп}}=2$ ,  $p<0,01$ ).

С целью подтверждения гипотезы о том, что формирование конструктивных стратегий совладания со стрессом педагогов влечет за собой повышение показателей творческого мышления был повторно измерен уровень развития вербальной креативности педагогов, см. таблицу 3.

Таблица 3. - Результаты исследования показателей творческого мышления педагогов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%)

Показатели творческого мышления	Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
		До	После	До	После	До	После
Беглость		0	22	67	78	33	0
Гибкость		0	0	67	89	33	11
Оригинальность		0	0	78	89	22	11



Полученные результаты позволяют сделать вывод о существовании положительной динамики изменений показателей творческого мышления. Высокие показатели вербальной беглости увеличились с 0% до 22%. Количество педагогов со средними показателями вербальной гибкости увеличилось с 67% до 89%, а с низкими – уменьшилось до 11%. По показателю вербальной оригинальности количество педагогов со средним уровнем увеличилось с 78% до 89%, а с низким – уменьшилось до 11%. Для доказательства статистической достоверности изменений показателей творческого мышления был использован Т-критерий Вилкоксона. Полученные данные позволяют судить о наличии достоверного сдвига показателей вербальной беглости ( $T_{\text{эмп}}=1$ ,  $p<0,01$ ) и гибкости ( $T_{\text{эмп}}=2$ ,  $p<0,01$ ).

Таким образом, результаты экспериментальной группы показали, что реализованная коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование

конструктивных стратегий совладания со стрессом, оказалась эффективной. Следовательно, особенности стратегий совладающего поведения влияют на качество показателей творческого мышления. Полученные результаты убедительно доказывают, что педагоги, устойчивые к стрессу, успешнее находят нестандартные способы решения профессиональных задач, анализируют ситуации и принимают профессиональные решения за счет умения своевременно направить ситуацию в иное русло, отношения к новому делу как к апробации своих возможностей и их переоценке.

Сделанные в результате исследования выводы могут быть использованы психологами образовательных организаций при разработке системы психологического сопровождения педагогического коллектива, а также в академической практике при разработке содержания учебных курсов и спецкурсов по проблемам психологии развития и педагогической психологии.

#### *Литература:*

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 336 с.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва: Академический Проект, 2009. – 943 с.
3. Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р.С. Лазарус // Эмоциональный стресс; под ред. Л. Лева. – Л., 1970. – 127 с.
4. Леонова А.Б. Психопрофилактика стрессов / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 123 с.
5. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Флинта, 2001.

#### *Сведения об авторах:*

**Петрова Дина Борисовна** (г. Сургут, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», e-mail: drn84@mail.ru

**Рахманова Полина Азатовна** (г. Сургут, Россия), магистрант БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», e-mail: psychology@surgpu.ru

#### *Data about the authors:*

**D. Petrova** (Surgut, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the psychology department of the BU VO "Surgut State Pedagogical University", e-mail: drn84@mail.ru

**P. Rahmanova** (Surgut, Russia), graduate student of the Higher Educational Institution "Surgut State Pedagogical University", e-mail: psychology@surgpu.ru



УДК 376.64

## ИЗУЧЕНИЕ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

**В.И. Рерке, М.В. Задорожня**

**Аннотация.** Социальная зрелость - объективно необходимый этап развития личности, который характеризуется достижением самостоятельного социального положения человека. Низкая самоорганизация обучающихся - сирот, слабое проявление общественной активности, недостаточное развитие способности к самосовершенствованию и профессиональному обучению, неспособность конструктивно выстраивать отношения с окружающим миром - говорят о низком уровне социальной зрелости данной категории обучающихся.

Статья посвящена изучению уровня социальной зрелости у студентов техникума из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Установлены компоненты социальной зрелости у студентов из числа сирот: личностно-коммуникативный, потребностно - мотивационный, когнитивный и деятельностный. Описаны результаты эксперимента, направленного на формирование социальной зрелости у студентов, имеющих статус сироты.

**Ключевые слова:** социальная зрелость; компоненты социальной зрелости; уровень социальной зрелости; условия формирования; студенты техникума из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

## LEARNING AND CONDITIONS OF FORMATION OF SOCIAL MATURITY BY STUDENTS FROM AMONG CHILDREN-ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

**V. Rerke, M. Zadoroznyaya**

**Abstract.** Social maturity is an objectively necessary stage of personal development, which is characterized by the achievement of an independent social status. Low self-organization of orphans, weak manifestation of social activity, insufficient development of the ability to self-improvement and professional training, the inability to constructively build relationships with the outside world, indicate a low level of social maturity of this category of students.

The article is devoted to the study of the level of social maturity by students from College among orphans and children left without parental care. The components of social maturity by students- orphans and children left without parental care from College were detected: personal-communicative, needs-motivational, cognitive and activity. The results of the experiment directed at the formation of social maturity by students with the status of orphans are described.

**Keywords:** social maturity; components of social maturity; level of social maturity; conditions of formation; students from the technical College among orphans and children left without parental care.

Социальное пространство техникума, в котором протекает жизнедеятельность обучающихся-сирот, существенно расширяется, оно направлено не только на профессиональное становление, но и на формирование позитивной жизненной установки в социуме, жилищно-бытового обустройства, налаживания социальных отношений, усвоения новых социальных ролей, реализацию и коммуникативного и интеллектуального потенциала студента из числа сирот [1-4].

Результатом получения среднего профессионального образования выпускника-сироты является квалификация специалиста среднего звена или рабочего, а также высокий уровень сформированности социальной зрелости

личности [5]. Социальная зрелость обучающихся техникума из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, представляет собой целостное развитие обучающегося-сироты, как полноценного субъекта социальных отношений, свидетельствующее о наличии у него социально-нравственных качеств и ценностно-мотивационных установок, высокого уровня социальной активности, самостоятельности и ответственности, а также готовность к личностному и профессиональному самоопределению и саморазвитию [3].

Опытно-экспериментальная работа, направленная на изучение социальной зрелости у студентов из числа сирот, проводилась на базе

ГБПОУ «Ангарский политехнический техникум». В исследовании принимали участие 60 обучающихся 1 - 3 курса: из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в количестве 30 человек, возраст от 15 до 23 лет - экспериментальная группа (ЭГ); обучающиеся техникума, не имеющие статус сироты, в возрасте от 16 до 20 лет, в количестве 30 человек – контрольная группа (КГ).

На констатирующем этапе работы были выявлены уровни и компоненты социальной зрелости у обучающихся техникума из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Так, при определении личностно – коммуникативного компонента были изучены представления относительно своей жизненной перспективы; жизненная позиция по отношению к окружающему миру; наличие мотивации на успех; ответственность [1]; стремление к сотрудничеству с окружающими, готовность принять помощь и помогать другим [4]; стремление к личностному и профессиональному самоопределению; потребность – мотивационный компонент включал исследование потребности в достижении цели [2;3;5]; положительную мотивацию к профессиональному обучению; готовность к самостоятельной «взрослой» жизни [4]; стремление к развитию; когнитивный компонент - знания об общественно-политическом, социально-культурном, экономическом явлениям и процессам, происходящим в стране [3]; деятельностный компонент был направлен на изучение ответственности за порученное дело; способности к преодолению социально-поведенческих трудностей, склонность к совершению правонарушений, преступлений.

Пакет диагностических методик, позволяющий определить исходный уровень социальной зрелости у студентов из числа детей-сирот на констатирующем этапе исследования включал: опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (Реан А.А.), «Тест оценки потребности в достижении цели» (Орлов Ю.М.), «Методика выявления уровня социальной зрелости выпускников» (Т.Н. Кожевникова, Т.А. Сундукова, Н.А. Стумбрис).

Обобщая полученные результаты диагностики по всем компонентам социальной зрелости, мы установили три уровня. Высокий уровень сформированности социальной зрелости выявлен у 30% (9 чел.) в ЭГ, 58% (17 чел.) в КГ. Данные студенты имеют представления относительно своей жизненной перспективы, занимают активную жизненную позицию по

отношению к окружающему миру, группе и техникуму, мотивированны на успех, достижение цели, профессиональное обучение и самоопределение, стремятся к развитию, самопознанию, способны самостоятельно принимать решение и планировать собственные действия. Для них характерен высокий уровень ответственности, самостоятельности, поведенческого контроля, знаний об общественно-политических, социально-культурных, экономических явлениях и процессах, происходящих в стране.

Средний уровень сформированности социальной зрелости установлен у 26% (8 чел.) ЭГ, 29% (9 чел.) в КГ. У данного контингента прослеживается слабая заинтересованность в профессиональном обучении, потребности в совершенствовании профессиональных знаний и стремления к саморазвитию. Ответственны, но не всегда соблюдают социальные установки, регулирующие общепринятое социальное поведение, способны самостоятельно принимать решение и планировать собственные действия лишь в ситуации, когда уверены, что результат будет успешным и выигрышным для них.

Низкий уровень сформированности социальной зрелости определен у 44% (13 чел.) ЭГ и 13% (4 чел.) КГ. Этим студентам характерно отсутствие в системе ценностных ориентаций: стремления к профессиональному самоопределению, ориентации на саморазвитие и познание окружающей действительности, готовности быть самостоятельным и ответственным. Данная группа обучающихся избегает социальных контактов, категорически отказываясь принимать активное участие в социально-значимой деятельности, испытывают трудности поведенческого контроля.

Как показало исследование, особенности социальной зрелости у студентов из числа сирот заключаются в следующем: отсутствие в системе ценностных ориентаций: стремления к получению образования, ориентации на саморазвитие; готовности планировать жизнь, ставить цели, расставлять жизненные приоритеты, оценивать свои возможности; отсутствие таких социально-значимых качеств социально-зрелой личности, как: самостоятельность, ответственность, инициативность, человеколюбие, уверенность в своих силах; нежелание взаимодействовать с окружающими, что выражается в избегании построения общественных отношений, отсутствие социально-активной жизненной позиции, не соблюдение норм и правил поведения в обществе.

Определение уровня социальной зрелости у обучающихся техникума в контрольной и экспериментальной группах позволяют сделать вывод о том, что у 44% (13 чел.) студентов-сирот сформирован низкий уровень социальной зрелости. На основании полученных данных была разработана программа целью, которой являлось создание социальных и психолого-педагогических условий для повышения уровня социальной зрелости у данного контингента обучающихся. Обозначим условия формирования социальной зрелости: социальное – создать социализирующую среду в образовательной организации, которая позволит обучающимся - сиротам формировать правильные социальные установки, чувство ответственности, готовность к самостоятельной «взрослой» жизни, активную жизненную позицию; психолого-педагогическое – формировать составляющие самосознания личности: «Я - концепция», «Я - общество», «Я - профессия»; обеспечивающие целенаправленную работу по формированию представлений относительно своей жизненной перспективы, готовности самостоятельно принимать решение и планировать собственные действия, ориентации на самопознание; содействовать профессиональному самоопределению и потребности в совершенствовании профессиональных знаний.

Резюмируя результаты контрольного этапа исследования, отметим, что на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень социальной зрелости в ЭГ составлял 30% (9 чел.), на контрольном этапе мы видим, положительную возрастную динамику – 54% (17 чел.). В КГ в начале исследования высокий уровень социальной зрелости выявлен у 58% (17 чел.); на завершающем этапе - 54% (16 чел.).

После проведения контрольного этапа эксперимента средний уровень наблюдается у 29% (9 обучающихся) ЭГ; на констатирующем этапе составил - 26% (8 чел.); с 29% (9 чел.) повысился до 32% (10 чел.) у обучающихся КГ.

На контрольном этапе эксперимента снизилось количество обучающихся ЭГ с низким уровнем социальной зрелости с 44% (13 чел.) до 17% (5 чел.). В КГ увеличились показатели: с 13% (4 чел.) до 17% (5 чел.).

Достоверность различий формирования уровня социальной зрелости в экспериментальной группе на контрольном этапе была подтверждена статистически ( $\chi^2$  – критерий=36,1 при  $t = 0,001$ ). Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, следовательно, наша гипотеза о

значимых изменениях, которые произошли в результате введения программы, экспериментально подтвердилась: уровень социальной зрелости у обучающихся-сирот повысился, и это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающую 0,001%.

Результаты реализации экспериментальной программы подтвердили эффективность созданных нами социальных и психолого-педагогических условий, направленных на формирование социальной зрелости у обучающихся техникума из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а именно воздействие на все компоненты изучаемого нами феномена: личностно-коммуникативный, потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный. Использование в работе методов интерактивного взаимодействия всех участников образовательного процесса, занимающихся сопровождением обучающихся-сирот, также явилось фактором успешности реализованной нами программы, о чем свидетельствуют данные контрольного этапа диагностического исследования.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что формирование социальной зрелости у обучающихся техникума из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, должно включать следующие направления работы: социальное, реализуемое в рамках социализирующей среды техникума, которое позволит студентам - сиротам формировать правильные социальные установки, чувство ответственности, готовность к самостоятельной «взрослой» жизни, активную жизненную позицию, стремление к получению знаний об общественно-политических, социально-культурных, экономических явлениях и процессах, происходящих в стране и в мире; психолого – педагогическое, направленное на формирование составляющих самосознания личности («Я - концепция», «Я - общество», «Я - профессия»), представления относительно своей жизненной перспективы, уверенности в своих силах, готовности самостоятельно принимать решение и планировать собственные действия, ориентации на самопознание, освоение и познание мира и самого человека, потребности в достижении цели. Кроме того, педагогический состав техникума должен содействовать профессиональному самоопределению и потребности в совершенствовании профессиональных знаний; умения конструктивно взаимодействовать с

окружающими на основе принятых в обществе норм и правил поведения.

В процессе работы над проблемой исследования обозначились возможные направления ее дальнейшего изучения: коррекция низкого уровня социализации обучающихся техникума из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; разработка интерактивных технологий формирования

гендерных позиций у обучающихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях СПО. Исследование также подтвердило необходимость разработки методического инструментария и программ формирования социальной зрелости у обучающихся техникума из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

#### *Литература:*

1. Вагнер И.В. Механизмы развития у школьников опыта самоопределения в ситуациях выбора в условиях реализации программ воспитания и социализации / И.В. Вагнер // Проектирование пространств самореализации школьников в рамках программы воспитания и социализации Ч.1. // Вопросы науки. - 2014. - № 1(6). - С. 7–14.

2. Блинов В.И. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования четвертого поколения / В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина, А.А. Факторович // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 5. - С. 83-89.

3. Babitskaya L.A. Theoretical and Empirical Understanding of the Concept of «Life Perspective of the

Personality of Children-Orphans» / L.A. Babitskaya, I.S. Bubnova, A.V. Kiblnik, V.I. Rerke, I.V. Fedosova // Social Sciences. - 2016. - Volume 11. - Issue 27. - P. 6451 -6458.

4. Лебедева-Несевря Н.А. Потребление алкоголя как фактор риска здоровью населения: обзор Российских исследований / Н.А. Лебедева-Несевря, И.Г. Жданова-Заплесвичко, В.И. Рерке, А.О. Барг // Анализ риска здоровью. - 2017. - № 4. - С. 147-160.

5. Рерке В.И. Создание психологически безопасной социокультурной среды для детей с ментальными нарушениями (на примере интернатного учреждения) / В.И. Рерке // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5(124). - С. 144-149.

#### *Сведения об авторах:*

**Рерке Виктория Игоревна** (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: rerkew@mail.ru

**Задорожная Мария Васильевна** (г. Иркутск, Россия), магистрант ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: msh.yuferova@mail.ru

#### *Data about the authors:*

**V. Rerke** (Irkutsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Irkutsk state University, e-mail: rerkew@mail.ru

**M. Zadoroznyaya** (Irkutsk, Russia), master student, Irkutsk State University, e-mail: msh.yuferova@mail.ru



УДК 159.922

## АСПЕКТ ДЕТЕРМИНАЦИИ ОТНОШЕНИЙ СИСТЕМОГЕНЕЗОМ

Ю.С. Пяшкур, Н.В. Мельникова

**Аннотация.** Человек и научное общество детерминированы законами развития психики. Сознание и мышление человека – общественный продукт, вторичный по отношению к его общественному бытию. Это удел науки, которая отражает существующие объекты и знания о них, даже если их можно освоить только в будущем.

Социальная детерминация и биологическая обусловленность утверждают внутренние движущие силы – противоречия между «актуальной и ближайшей зоной развития», между возросшими психофизиологическими и психологическими возможностями и сложившимися формами отношений и деятельности, которые подлежат разрешению. В данной статье представлен анализ категории нравственного развития, определены виды детерминант и этическое начало человеческой нравственности.

Изученные материалы зарубежных и отечественных ученых разных эпох позволяют сделать вывод о значительном вкладе полученных исследований, которые создали образовательный потенциал для теоретических и практических начинаний, расширяющих, уточняющих, более детально систематизирующих имеющиеся знания в области нравственного развития личности на современном этапе развития науки.

**Ключевые слова:** детерминанты, духовно-нравственное развитие, системогенез.

## ASPECT OF THE DETERMINATION OF RELATIONS BY SYSTEMOGENESIS

Yu. Pyashkur, N. Melnikova

**Abstract.** Man and scientific society are determined by the laws of development of the psyche. Consciousness and thinking of man - a social product secondary to his social being. This is the fate of science, which reflects the existing objects and knowledge about them, even if they can be mastered only in the future.

Social determination and biological conditioning establish internal driving forces - the contradictions between the "actual and the nearest development zone", between the increased psychophysiological and psychological capabilities and the established forms of relations and activities that are subject to resolution. This article presents an analysis of the category of moral development, defines the types of determinants and ethical principles of human morality.

The studied materials of foreign and domestic scientists of different epochs make it possible to draw a conclusion about the significant contribution of the studies obtained, which have created an educational potential for theoretical and practical undertakings, their comprehension and introduction into research activity will allow to expand, refine, and systematize the available knowledge in the field of moral development of the individual in more detail the present stage of the development of science.

**Keywords:** determinants, spiritual and moral development, systemogenesis.

Детерминизм – философская концепция, объективно наполненная конкретными законами и опытом природы общественных и психических явлений. Противоположным понятием является понятие «индетерминизм» (душа и психическое состояние не зависят от внешних воздействий телесного изменения). Они переживаются субъектом в интроспекции [6].

В работе А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского «История психологии» обозначен переход от биологического детерминизма к психическому детерминизму, в котором раскрыто взаимодействие с категориями образа, действий и мотивов. Мотивы характеризуют внутреннее состояние – план социального бытия в статусе сознания. Утверждаются виды детерминизма: нативизм (прирожденность) – свойства, данные априорно при рождении, вне зависимости от опыта (Демокрит). Он утверждал причину зависимости психических

явлений и был против их случайного возникновения; механический детерминизм – жесткий отказ от причинно-следственных случайных проявлений отношений [5].

В психологии это принцип отражения социумом личностных качеств. Это пренебрежение биологических и психологических факторов поведения в развитии человека. Системный детерминизм – раскрытие целостности в сознании личности несводимостью к отдельным компонентам от свойств существующей целостности [5].

Учеными признается факт состояния самодетерминации в психике человека в самопознании, саморегуляции, критическом мышлении, навыке аутогенной тренировки. Это определяет самосовершенствование психических качеств, способность изменить свои отношения [3].

Научность школы наполнена знаниями будущего, в котором проявляется осмысление собой принципа детерминизма. Глубина осмысления ведет к развитию познавательного интереса, где потребность в высоких ценностях – школа формирования знаний о нравственности для человека. Формы детерминации психического состояния человека кроются в причине индивидуального и группового поведения как средства развития психики под влиянием социальной среды, воспитания, обучения, деятельности и общения.

Психологическое обоснование (идея интериоризации) понятия отношений представлено в исследованиях: Л.С. Выготского. А.Н. Леонтьев рассмотрел отношения содержанием смысла сознания и направленности личности. А.В. Петровский представил отношения многоуровневой системой межличностных связей в психологии социума [1;2].

Т. Шибутани представил два вида отношений: первичные отношения – контакты «лицом к лицу»; вторичные отношения – все другие. Он наполнил содержание и назначение отношений полярностью, интимностью, формальностью. Ввел новое понятие о степени социальной дистанции между участниками психологической близости, что образует легкость и спонтанность взаимодействий [8].

Отношения описываются исследователями на следующих уровнях:

а) высокий – отделение в дистанции от других отсутствие доверия и понимания близости и комфорта. Это психологический феномен личности, который объединяет результаты познания объекта, интегрируя эмоциональные реакции на объект и поведенческие ответы на него.

Это одиночки, изолированные механизмом установки в переживаниях: борьба против всех. У них внешнее проявление грубости и резкости к людям. Напряженность в отношениях может сопровождаться чувством смятения, эмоциональной неустойчивостью, повышенной утомляемостью, гнетущими чувствами в отношениях;

б) средний – установка на близкие, чувственные, доверительные отношения со всеми. Это умеренно выраженная напряженность, нужная для поддержания интенсивности отношений. Человек понимает людские слабости, проявляя склонность к снисхождению в согласии в общей деятельности. Главный тезис: «хорошо среди людей». Они не изолируются от других. Проявляется ориентация к совместному поиску достижения цели (удовлетворить интересы всех).

Человек удовлетворен тем, как складываются отношения с другими людьми. Серьезные (неразрешимые) трудности и проблемы в отношениях отсутствуют, либо успешно разрешаются. Человек чувствует субъективное эмоциональное благополучие, комфорт в отношениях;

в) низкий – возможна зависимость от других, не забывая о себе (причастность к интересам большинства). Человек не задумывается о том, как складываются его отношения, не замечает действительного отношения к нему других. Это компромиссное конфронтационное поведение механизмом страха – быть отвергнутым [3].

Низкие значения могут свидетельствовать о большом количестве социальных контактов, не обладающих достаточной глубиной значимостью, поверхностного характера. Психика человека совершенствуется только в практике, а отношение к другому человеку – генетически раннее проявление, чем отношение к себе. Общаться – относиться друг к другу, содействовать; или происходит реализации индивидуальных целей, закрепляя или формируя новые взаимоотношения.

В системе ценности у человека происходит образование нравственных отношений. Их устойчивые связи формируют мораль. С.Л. Рубинштейн показал суть общеметодологического подхода (деятельностного или субъективно-деятельностного): субъект видит и проявляет творчество, которое создает и определяет новое в деятельности [7].

Этот тезис С.Л. Рубинштейна о связи бытия и сознания, в которой определены действия внешних причин актом внутренних условий. Внешнее воздействие само определяет причину возникновения психического явления, проходя через внутреннее состояние. В то же время, временные причины выступают качеством обстоятельств, способствующих этому процессу.

В целом проявляется возможность самодвижения спонтанного развития. Это стало новым пониманием соотношения сознания и поведения. По существу, это системогенез психики в изучении человека: концепция о закономерности исторического развития принципом историзма, показ единства сознания и деятельности [7].

По мнению А.А. Бодалева, связь человека с кем-то или с чем-то образует отношения, субъектно отражающие форму восприятия образа, представление в памяти, эмоциональную реакцию и поведение человека как отклик на воздействие. Внешне они могут быть агрессивными в отношениях, но чтобы это не все

поняли. Межличностные отношений все время находятся в движении [4].

Среди действий есть коммуникативные акты, представляющие обмен информации. Они показывают состояние децентрации (сам на место другого). Это утверждение персонализации – достижений отраженности субъекта в другом, что раскрывает переживание партнера дополнительным мотивационным побуждением. Это выделено в исследованиях В.Н. Мясищева о действиях в видах компонентов личностного развития [4].

В них выделяются три действующих компонента:

а) информационно-содержательный: наличие знаний и представлений об окружающем мире. Это когнитивность системы усвоенного уровня убеждениями социальных сведений понятиями, правилами, оценками, ценностями; в этом особая роль отводится искусству интерактивных отношений: благожелательной доверительной речи; красоте окружающего интерьера; компетентности внешних и внутренних воздействий.

В работах В.Н. Мясищева отношения показаны в системе индивидуальных связей личности с объективной действительностью и системе диспозиций, функций системогенеза. Когнитив духовного прогресса людей разных поколений в том, каким человеком можно стать [4].

Это определяет общество, в котором люди – источник сформированной ценности. Общество помогает осознать отзывчивость к состраданию, осмыслить и понять понятия «Я» или «Другой». Это достигнуто людьми в назначении передавать опыт из поколения в поколение и закладывать детерминацию развития духовно-нравственной человеческой культуры.

Исследуя проблему нравственного развития с помощью анкетного метода «Нравственность – это?», можно понять знания студентов о нравственности как этическом понятии. Чтобы стать человеком, нужно расти среди людей и получать человеческое воспитание. Студенчество нуждается в обогащении внутреннего мира и социального опыта, применении нравственных понятий, соответствующих мыслительной деятельности поступка и морального выбора в разрешении проблемной ситуации.

Социальный опыт студенчества имеет воспитательный потенциал, проходит через детерминацию нравственного процесса социальной вербализацией, проявляется в умении сдерживаться, наличии самообладания, демонстрации толерантности, склонности к рассуждениям. Нравственное воспитание –

социальное явление, выполняющее общественную функцию. Данный процесс утверждает, одобряет, предупреждает ход духовно-нравственного развития студенчества. Его задача – передать общественно-накопленный опыт подрастающим поколениям. Нравственный человек доброжелательно относится к другим людям;

б) эмоционально-мотивационный компонент.

Здесь личностный смысл придается конкретным отношениям. Он наполнен положительными эмоциями и чувствами к людям, радостью переживаний в общении с ними, проявлением состояния сопереживания. Необходимо развивать положительные чувства, наполняя их социальной ориентацией нравственных качеств: принципиальностью, деловой активностью, эмоциональным общением, подкреплением сочувствия в образовании эмпатии.

Изучение чувств социальной ориентации эмоционально-мотивационной сферы проявляется в определении отдельных нравственных качеств: аккуратности, доверчивости, вспыльчивости и резкости общения. Этому способствует внедрение средств интерактивного общения, создание положительного мотива внимательного отношения к людям.

Потребность души в общечеловеческих ценностях формируется школой нравственности. Повышенная социальная ориентация обогащает нравственно-эмоциональный потенциал, характеризуя межличностные взаимоотношения человека познавательно-социальной деятельностью, жизнерадостью и чуткими действиями по образцу.

Совокупная детерминация создает нравственный климат коллектива, определяет мировоззрение студента – сплав аффекта и интеллекта, мышления и эмоций. Складываются нравственные отношения, формируются нужные и относительно устойчивые эмоциональные связи. Развитие личности идет процессом детерминации в разрешении противоречий социальной действительности с собственной жизнью.

Нравственное развитие находится в консолидации с нравственными чувствами, которые стимулируются социальным опытом. Это способствует осознанию себя в обществе, умению увидеть себя в других людях, ориентации личности в системе готовности к ответственности.

Чувства порождаются двумя причинами: с одной стороны, потребностями, с другой – способностью человека отразить и понять определенные свойства объекта. Возникает



сочувственная идентификация с другим. Она признается человеком, способным делать выбор, испытывать страдание, наслаждаться радостью, иметь надежды и мечты.

в) поведенческий компонент – это моральный выбор с постановкой цели назначения своего и другого поведения; совокупность обобщенных приемов познавательной деятельности, приемов оценочного анализа ситуаций и явлений, способ актуализации целеполагания; это назначение поступков в оказании помощи, проявление заботы, стремления руководствоваться в поведении советами старших [3].

Правдивое общение выступает субъектом поведения в отношениях, их содействии и закреплении. Общаться – значит осознанно овладевать культурными способами поведения, включенными в конкретную деятельность. Проявляется зависимость соблюдения нравственных норм от интерактивных отношений в поведенческих кругах общения. Принципиальность в деятельности – система социально-межличностных отношений нравственного поведения.

Поведение каждой личности определено условиями его прошлой жизни, значимыми обстоятельствами, наследственными и врожденными особенностями. Внешними регуляторами поведения выступают образцы и правила поведения. Главное требование к моральному поведению – правила морали для каждого человека священны; морально-ценностные и морально-одобряемые отношения к другим людям гуманны. Их усвоение приводит к возникновению «внутренних этических инстанций» как уровень морально-волевого развития, обеспечивающего возможность нравственных действий и поступков. Нравственность поступка зависит от намерений, а не только от его последствий. Действия обладают качествами сложности, новизны, интереса [2].

Для детерминированного выражения отношения к людям и их поступкам необходимо использовать четкие критерии оценок: так, нечестно обманывать – не хорошо, он хороший товарищ – всегда помогает. Жизненные ситуации обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы.

Поведение на ситуационном уровне организации навязывается извне и характеризуется противоречивостью, непредсказуемостью. Причины искажения поведения: бесконтрольность со стороны сопровождающих или желание быть лучше, потребность в признании. Ситуационные

побуждения постепенно преобразуются в личностные мотивы поведения. Большую роль имеют мотивы рассудочного характера, за их счет уменьшается число аффективных действий.

Для всех трех компонентов важна регулятивная деятельность психологического механизма подражания. Данный механизм качественно изменяет определенные обстоятельства жизни. Он, как установлено А.Г. Ковалевым, проходит через ряд стадий и развивается от слепого копирования к сознательному, мотивированному, избирательному назначению.

Есть подражание как отождествление, когда воссоздается конкретный образ. Основа этого процесса – усвоение ценностных ориентаций в механизмах подражания и идентификации. Моделью этих механизмов выступают конкретные люди, с которыми часто субъект входит во взаимоотношения.

Нравственность совершенствуется в социальной жизни детерминированными механизмами внедрения этических понятий. Главное содержание данного психического состояния заключается в образовании и выработке четкой системы связей, которые необходимо понять и разрешать соответствующим способом.

Тезисом будет принципиальное правило в организации человеческих отношений – позитивное обоснование выявления причин, которые станут стержнем следственных действий. К ним можно отнести внутренние и внешние раздражители, способствующие интенсивности системогенеза функций головного мозга, генерализации познавательных психических процессов.

Таким образом, обоснование смоделированной в статье авторской концепции комплексного совершенствования нравственных компонентов детерминантами, характеризующих собой специализированные пусковые механизмы функциями: утверждения, предупреждения, одобрения и других вербальных подкреплений, осознанным регулятивным воздействием на нравственные качества личности.

Осмысление данного принципа позволяет расширить кругозор когнитивности. Существенное значение в этих действиях отдается принципу субъектности, обеспечивающему понимание в освоении нравственного потенциала личностью. Так постепенно формируется нравственность, которая не передается по наследству. Поэтому каждый человек должен пройти через процесс нравственного развития и воспитания.

*Литература:*

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1982. - Т. 3. - 486 с.
2. Леонтьев А.Н. Философия психологии / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Московского университета, 1994. - 228 с.
3. Мельникова Н.В. Нравственная сфера личности дошкольника: монография / Н.В. Мельникова, Р.В. Овчарова. - Курган: Изд-во КГУ, 2007. - 348 с.
4. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев; под ред. А.А. Бодалева. - М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1995. - 356 с.
5. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. - М.: Политиздат, 1982. - 256 с.
6. Психологический словарь нравственно-этических понятий; сост. Н.В. Мельникова, О.А. Самылова. - Шадринск: ШГПИ, 2013. - 142 с.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. - М.: Наука, 1997. - 191 с.
8. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. - Ростов н/Д., 2008. - 544 с.

*Сведения об авторах:*

**Пяшкур Юлия Сергеевна** (г. Шадринск, Россия), старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: [dolgix\\_y-1485@mail.ru](mailto:dolgix_y-1485@mail.ru)

**Мельникова Нина Васильевна** (г. Шадринск, Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

*Data about the authors:*

**Y. Pyashkur** (Shadrinsk, Russia), Senior lecturer of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology of the State Pedagogical University "Shadrinsky State Pedagogical University", e-mail: [dolgix\\_y-1485@mail.ru](mailto:dolgix_y-1485@mail.ru)

**N. Melnikova** (Shadrinsk, Russia), Doctor of Psychology, Professor of the Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology of the State Pedagogical University "Shadrinsky State Pedagogical University".



УДК 159:378

## КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.В. Хусаинова

**Аннотация.** Актуальность исследования психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, в настоящее время определена тем, что идет активный процесс внедрения инноваций во все сферы жизнедеятельности человека. Изучение психологической устойчивости, ее проявлений в учебно-профессиональной деятельности субъекта фактически определяется тем, что назрела необходимость получения точных научных данных о работе таких механизмов для управления процессами психологического развития личности и процессами перестройки социального поведения. Автором представлены концептуальные положения психологической устойчивости обучающегося; раскрыты психологические особенности его современной учебно-профессиональной деятельности. Выводные методологические основания (подходы, закономерности, принципы) составляют ядро концепции, реализация которой обуславливается доказанными авторами механизмами и применением авторских методик.

**Ключевые слова:** обучающийся, психологическая устойчивость, учебно-профессиональная деятельности, типология, механизмы, методики, концепция.

## CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF THE TRAINING IN TRAINING AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

S. Khusainova

**Abstract.** The urgency of the study of the psychological stability of the trainee in the educational and professional activity is currently determined by the fact that an active process of introducing innovations into all spheres of human life is under way. The study of psychological stability, its manifestations in the subject's educational and professional activity is actually determined by the fact that it is time to obtain accurate scientific data on the operation of such mechanisms for managing the processes of psychological development of the personality and the processes of restructuring social behavior. The author presents the conceptual provisions of psychological stability of the student; The psychological features of the modern educational and professional activity of the student are revealed. Derived methodological grounds (approaches, patterns, principles) form the core of the concept, the realization of which is determined by the authors' proven mechanisms and the use of authoring techniques.

**Keywords:** trainee, psychological stability, educational and professional activity, typology, mechanisms, methods, concept.

Анализ состояния научных исследований позволил определить, что в настоящее время в системе профессионального образования выявлена тенденция, ориентированная на непрерывное инновирование социально-профессиональной сферы, повлекшее за собой, в том числе, и обновление образовательных стандартов. Современные требования к качествам личности, как то: адаптивность, динамичность, мобильность, готовность к изменениям, фундаментальность профессиональных базовых знаний, наличие навыков и опыта профессиональной деятельности, актуализируют вопросы развития необходимых личностных характеристик, востребованных социумом в контексте непрерывного образования (В.В. Краевский, А.П. Тряпицына, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский и др.). Психологическая и социокультурная стороны повергают данный процесс к издержкам и исключению

многогранной и интегративной роли системы самоуправления в целостной методологии, которая направлена на развитие взаимосвязанных элементов в единстве общих свойств и закономерностей, определяющих развитие психологической устойчивости.

Таким образом, исследование психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности и разработка ее Концепции обуславливают:

- реализация «непрерывного образования - образования в течение всей жизни», а следовательно, и идея непрерывного развития личности;

- видоизменение учебно-профессиональной деятельности в современных условиях, заключающееся в трансформации ролей педагога и обучающегося в условиях доступности знаний и высокой информированности;

- необходимость теоретического обоснования образовательного психолого-педагогического потенциала обучающегося, позволяющего «осилить» поставленные социумом задачи профессиональной подготовки;

- обеспечение психологической безопасности образовательной и молодежной среды [1;2].

*Цель Концепции:* формирование методологии и механизма развития психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, способствующей его профессиональному и личностному становлению.

*Ведущая идея Концепции* заключается в представлении психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности как системного конструкта, зарождающегося и функционирующего совместно с другими регуляторными подсистемами обучающихся в учебно-профессиональной деятельности, способствующего их стабилизирующему приращению и обуславливающему личностное и профессиональное развитие.

*Границы применения Концепции* ограничены учебно-профессиональной деятельностью обучающихся - особой формой деятельности, результатом, которой является формирование профессиональных знаний, умений и навыков обучающегося, а также развитие его личностных качеств профессионала и профессиональных способностей.

Определению *сущности* психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности способствует ее представление как свойства личности, передающего отражение способности к удержанию стабильного ответа на внешний вызов в длительный период времени для нормального уровня функционирования психики человека в ситуации изменения, вызванной реализацией учебно-профессиональной деятельности.

*Инициация и развитие* психологической устойчивости обучающегося определяются структурой его личностных характеристик, которые выступают показателями преодоления внутреннего барьера (тревожности) при осуществлении учебно-профессиональной деятельности.

*Функция* психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности отождествляется с функцией развития, которая проявляется в характеристиках, связанных с увеличением активности личности, расширением познавательной сферы и системы

межличностных отношений, профессионально-личностным становлением.

*Проявление* психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности осуществляется не только в индивидуально-дифференциальных различиях, эмоциональных проявлениях, психических состояниях, но и в восстановлении и поддержании организации разных подсистем личности и регуляции.

*Теоретико-методологическим основанием* исследования психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности выступают:

- *системный подход* (П.К. Анохин, В.Н. Бехтерев, Б.Ф. Ломов, В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, Ж. Пиаже и др.), обуславливающий возможность исследования характера психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности (вертикальный или горизонтальный), ее закономерностей, развития и функционирования, и определения отношений с другими системами, которые не проявляются как взаимозаменяемые;

- *деятельностный подход* (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко и др.), определяющий изучение психологических процессов в учебно-профессиональной деятельности обучающегося, являющегося «центром» обучения (мотивы, цели, потребности);

- *конвергентный подход* (Ф. Ван де Вайвер, К. Леун, Д. Кемпбелл, О. Вернер и др.), обуславливающий образовательную среду продуктивного типа и формирующий условия готовности к учебно-профессиональной деятельности обучающегося и обучающегося, где обучающий, объединяя необходимые методы и технологии, определяет оптимальную траекторию достижения необходимого результата обучающегося.

Реализации названных подходов в целях исследования психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности способствуют следующие *закономерности и принципы*:

1. *Закономерность о неравномерном характере формирования подструктур психологической устойчивости* выражается в том, что составляющие ее компоненты (психо-эмоциональные, когнитивные, мотивационные, поведенческие) у обучающегося проявляются на разных временных отрезках учебно-профессионального развития. Данная закономерность объективно определяет следующие принципы:

- *принцип всестороннего изучения*, предполагающий максимально широкий взгляд на понятие психологической устойчивости, исследование его внутренней структуры, источников возникновения и динамики и характера воздействия на личность будущего профессионала;

- *принцип единства теории и практики*, реализуемый, во-первых, через акцентуацию конструкта психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, и, во вторых, в форме его внедрения в практику образования как инструмента профессионального и личностного развития обучающегося;

- *принцип валидности*, который касается обоснованности подбора методического аппарата для исследования психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности.

2. *Закономерность о непрерывности развития* обуславливается психологической устойчивостью обучающегося, включающей в себя характеристики личности и регуляторные системы (специфический образовательный ресурс), задающий ведущую деятельность замкнутой цепочки непрерывного образования. Данная закономерность раскрывается в следующих принципах:

- *принцип единства сознания и деятельности*, демонстрирующий, что включение того или иного психического процесса в различные виды деятельности человека меняет его результативность и другие свойства;

- *принцип конфигуративности*, способствующий внутреннему развитию обучающегося, где внутреннее содержание образования образует базис его непрерывности и иерархическое распределение психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности.

3. *Закономерность о дискретном характере развития психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности*, обуславливающая определение состава системы, в которой установились функциональные взаимосвязи отдельных компонентов для достижения цели - формирования, развития, профессионального и личностного становления обучающегося. Из данной закономерности логично вытекает *принцип детерминизма*, обуславливающий накопление потенциала устойчивости через формирование компетенций обучающимся в учебно-профессиональной деятельности, способствующего его

профессиональному и личностному положительным изменениям. Его внешние и внутренние проявления обнаруживаются в личностных характеристиках обучающегося и его поведении.

3. *Закономерность об адаптивности психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности* подразумевает ее способность к восстановлению адаптивных характеристик обучающегося на трех уровнях: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и организационном. Данная закономерность обуславливается:

- *принципом активности*, способствуя наполнению позитивных устойчивых личностных характеристик и расширению системных качеств психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности на протяжении всей жизни;

- *принципом итерации*, определяющим механизм накопления психологической устойчивости – развитие психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности осуществляется итеративно, совершая возвратное приближение для уточнения и закрепления результата познания.

4. *Закономерность о роли тревожности в психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности*: изменение тревожности, выступающей препятствием развитию психологической устойчивости обучающегося с позиции ее уровня, включающий механизм преодоления сопротивления перед предстоящей или новой задачей в учебно-профессиональной деятельности обучающегося. Реализации данной закономерности способствуют:

- *принцип преодоления психологических барьеров* обуславливающий самовосполнение потенциала устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности в трудной ситуации;

- *принцип осознанной саморегуляции*, позволяющий выделить уровень владения навыками организации выполнения учебно-профессиональной деятельности и ее регуляции, осуществляющий интегрирующую функцию по отношению к действиям человека, а также психическим процессам и состояниям, которые включаются в процесс учебно-профессиональной деятельности.

*Методико-инструментальная основа* исследования психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности представлена:

а) *модельными конструктами*, способными с необходимой для поставленной задачи точностью воспроизвести ее конфигурацию, взаимосвязи и функционал:

- *модель интеграции психологической устойчивости и учебно-профессиональной деятельности*, обуславливающей получение уровневого представления их детальных характеристик и механизма инициации;

- *функциональная модель психологической устойчивости в учебно-профессиональной деятельности*, подчеркивающая возможность определения степени накопления потенциала психологической устойчивости обучающегося, характеризующего развитие обучающегося в учебно-профессиональной деятельности за счет теоретического обособления процесса формирования и развития психологической устойчивости;

- *адаптивная модель психологического сопровождения обучающегося*, обуславливающая состояние психологической безопасности и адекватные условия развития стабильных психологических качеств обучающихся посредством усилий руководителей образовательных организаций, педагогов, психологов через формирование социально безопасной образовательной среды;

б) *методиками исследования психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности*:

- *авторская методика «Деятельностная тревожность (как барьер)»*, способствующая выявлению психологических состояний обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, затрудняющих его личностное и профессиональное развитие с целью определения необходимости психолого-педагогического сопровождения [3;4];

- *авторская методика «Личностно-социальная устойчивость обучающегося»*, построенная на анализе системы показателей (объектный, личностный и ситуативный компоненты) и обуславливающая анализ состояния психологической защищенности обучающихся и образовательной среды в целом и

способствующая обоснованию профилактических мероприятий [5].

Данные методики обеспечивают инструментальную базу для реализации мониторинга состояния психологической устойчивости (обучающихся в учебно-профессиональной деятельности и образовательной среды), способствуя непрерывному совершенствованию образовательного процесса, исследованию психологической напряженности молодежной среды и психологической безопасности образовательной организации. По результатам мониторинга, при обнаружении групп риска «включается» авторский алгоритм психологического сопровождения, нивелирующий негативные проявления путем реализации профилактических мероприятий.

Ожидаемые результаты Концепции психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности заключаются:

- *на теоретическом уровне* – в развитии методологии непрерывного образования «обучение через всю жизнь» с позиции педагогической психологии;

- *на содержательном уровне* - введении в теорию педагогической психологии психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности как системного конструкта, обуславливающего выявление барьеров, препятствующих профессионально-личностному развитию обучающихся;

- *на методическом уровне* - выявлению и классификации психологической устойчивости обучающегося (на основе авторских методик), способствующих определению специальных личностных характеристик для определения траектории обучения и профессионального отбора;

- *на организационном уровне* - возможности психолого-педагогической коррекции учебно-профессиональной деятельности за счет потенциала психологической устойчивости обучающегося в его профессионально-личностном развитии.

### Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. - Санкт-Петербург, 2002. - 271 с.
2. Хусаинова С.В. Исследование особенностей психологической защищенности участников образовательных отношений / С.В. Хусаинова, И.Ш.

- Мухаметзянов // Человек и образование. - 2017. - № 2. - С. 29-33.
3. Хусаинова С.В. Тест на определение психического состояния деятельности тревоги субъекта / С.В. Хусаинова // Вестник торгово-технологического института. - 2010. - № 3. - С. 308-316.

4. Khusainova S.V. et al. Improvement of testing procedures on the basis of students peculiarities identification to self-management / S.V. Khusainova, I.V. Muskhanova, A.Kh. Yakhyaeva, E.V. Makarova, L.I. Tararina, A.K. Shaikhislamov // Modern Journal of Language Teaching Methods. - 2017. - Vol. 7. - № 2. - P. 186-192.

5. Хусаинова С.В. Методика измерения личностно-социальной устойчивости в учебно-профессиональной деятельности / С.В. Хусаинова // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. - 2018. - Т. 28. - № 2. - С. 239-248.

***Сведения об авторе:***

***Хусаинова Светлана Владимировна*** (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: sv\_husainova@mail.ru

***Data about the author:***

***S. Khusainova*** (Kazan, Russia), candidate of psychological sciences, senior researcher, FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", e-mail: sv\_husainova@mail.ru



## СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.3/4

### ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК КРИТЕРИЙ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ

Р.М. Асадуллин, С.Т. Сагитов

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности управленческой культуры как качественной характеристики деятельности человека; раскрывается ее роль в развитии социума. Управление представляется как субъект-субъектный процесс, где все участники активны в достижении своих целей, а взаимодействие между членами социальных групп исключает чье-либо абсолютное превосходство. Одним из ведущих исторических факторов развития общества является возрастание роли человеческого капитала, который в процессе принятия управленческих решений становится мерой культуры управления.

В статье также приведены результаты социологического исследования уровня понимания культуры современным обществом: выявлены основные представления социума о культуре: культура как основа жизнедеятельности общества; культура как двигатель прогресса; культура как элемент организации досуга; показана зависимость между общественными представлениями о культуре и уровнем образования.

**Ключевые слова:** культура управления, социум, человеческий капитал, субъект управления, педагогическая система.

### HUMAN CAPITAL AS A MANAGEMENT CULTURE CRITERIA

R. Asadullin, S. Sagitov

**Abstract.** Management culture peculiarities as a qualitative characteristic of human activity, its role in the society development are presented in this article. Management is described as a subject-subject process where all participants are actively working for their goals and the cooperation of social group members excludes supremacy of one person over another. It is stated that at the time being one of the leading historical factors of society development is the growth of human capital importance that is a management culture measure in the management decision making.

The social research results of the culture understanding level of modern society are given. Basic society views on the culture were found out: culture as a society life basis, culture as a force for progress, culture as a leisure organization element. Dependence between the society views on the culture and level of education is shown.

**Keywords:** management culture, society, human capital, management entity, pedagogic system.

Каждому этапу развития общества соответствует определенный уровень производства и культуры управления – качественных характеристик деятельности человека. Если согласиться с утверждением о том, что управление – ровесник человечества [6] (что в принципе не вызывает сомнений), то можно предположить одновременное появление и культуры управления. Тем не менее, рассматривая временной отрезок от зарождения человечества и до XX века, сложно говорить о культуре управления как об осознанном систематизированном процессе, который поступательно развивается. Скорее всего, на этом этапе управленческие действия осуществлялись на интуитивном, эмпирическом уровне. И лишь с накоплением практических данных и обобщением опыта, позволивших теоретически описать управленческие схемы, стало возможным говорить о появлении науки об управлении, а в процессе выявления закономерностей развития

общества, необходимых и достаточных условий его существования и функционирования – и о культуре управления как об осмысленной неотъемлемой части жизнедеятельности человека. При этом исторический анализ проблемы показывает, что в эффективной управленческой деятельности необходимы знание классических законов, управляющих эволюцией социального мира; понимание современных целей общества, потребностей и мотивов развития человечества и, что особенно важно, механизма реализации этих целей.

В многочисленных литературных источниках по данной проблеме большинство авторов считают, что «культура управления – это совокупность способов оптимальной реализации социального потенциала субъекта управления» [8]. Однако нам представляется, что данное определение не отражает сущности и специфики процесса управленческих решений в социальных общностях, поскольку не учитывает всего



многообразия складывающихся в них отношений. Данное определение допустимо, если под субъектом управления понимать социальную общность, особо выделяя в ней социально-профессиональную группу управляющих. В условиях постоянно обновляющихся социальных связей в различных сферах общественной жизни на протяжении исторического развития можно наблюдать разнообразные типы управленческой культуры: рыночная, ориентированная на экономический результат; авторитарно-бюрократическая, опирающаяся на строгое соблюдение норм и правил; корпоративная, основанная на общих ценностях членов социальной организации; организационная, включающая в себя набор представлений о способах деятельности и нормах поведения, разделяемых членами организации; а также промежуточные модели. При этом важно подчеркнуть, что процессы управления присущи всем сферам жизнедеятельности социума и невозможно однозначно оценить «правильность» или «неправильность» принятых управленческих решений. Например, приказной характер управленческого воздействия, который в армии считается нормой и единственно возможным способом управления, неприемлем в институтах образования. Университеты всегда обеспечивали свое функционирование и выполнение поставленных перед ними задач на основе самоуправления, т.е. самостоятельно определяли состав своего профессионального сообщества, условий вхождения в него, основные принципы обустройства и жизни вуза. Иначе говоря, каждой сфере, каждому социальному институту, каждой социальной общности в каждый конкретный момент времени соответствует собственная управленческая культура. Все это, на первый взгляд, указывает на отсутствие универсальной системы управления. Однако во всех существующих и возможных моделях всегда присутствует человек с его интересами, а принятие управленческих решений во многом обуславливается сложившимися обстоятельствами.

Каждый человек, какое бы положение он ни занимал в системе отношений, в процессе жизнедеятельности удовлетворяет свои потребности, достигая определенные цели и решая поставленные задачи. Поэтому вопрос о допустимости коррекции поведения человека без его согласия, изначально риторичен. Любой человек активно взаимодействует с другими людьми и определенным образом воздействует на них в интересах реализации собственных идей и целей. Управляя собой и другими индивидами,

организациями или социальными группами, он вносит изменения в социальную жизнь, в жизнь общества. Поэтому не случайны утверждения о том, что в центре управления всегда стоит «человеческий ресурс». При таком подходе процесс управления рассматривается как субъект-субъектный процесс, где все участники активны в достижении своих целей и задач, а взаимодействие между членами социальных групп исключает абсолютное превосходство одного над другим. Однако в управленческом процессе сталкиваются позиции людей с различной Я-концепцией, и только психически нестабильные и инфантильные личности могут позволить манипулировать своим поведением и программировать себя в интересах других, более сильных субъектов [1].

Современные реалии и тенденции, описываемые в терминах «смена технологических укладов», «фазовый переход», «антропологическая революция», «прагматическая интеграция я-ценностей», «пересборка мира», убедительно свидетельствуют, что одним из ведущих исторических факторов развития общества в настоящее время является возрастание роли человеческого капитала. Отметим, что о человеческом капитале как о значимом факторе развития социума в российском обществе заговорили относительно недавно. Хотя в мировой практике данное понятие используется уже более полувека: оно сформировалось в начале 60-х годов XX столетия в работах американских экономистов Теодора Шульца («Теория человеческого капитала») и Гэри Беккер («Человеческий капитал: теоретический анализ»). Именно в этот период развития появилась теория о постиндустриальном обществе, которое базируется не на промышленной сфере, а на теоретических знаниях и в котором главным структурным элементом являются не фирмы и предприятия, а университеты – место производства и накопления знаний. Все перечисленное пришло в Россию, к сожалению, на несколько десятилетий позже. Поэтому полного осознания того, что образование специалиста, его профессиональная квалификация являются определяющим фактором в постиндустриальном обществе как материальные ресурсы на ранних этапах социально-экономического развития, пока не происходит. Несмотря на то, что данные идеи постоянно обсуждаются на круглых столах и конференциях, отражаются в научных докладах и концепциях, рудименты «индустриального сознания» все еще сохраняются в нашем

обществе. Российский социум еще далек от осознания того, что «в настоящее время лидерами в мире стали страны, которые научились лучше других формировать и использовать знания, умения, компетенции людей, их способности к дальнейшему обучению и сложноорганизованной совместной деятельности» [10].

Все вышесказанное позволяет говорить о значительной роли университетов в переходе к постиндустриальному развитию страны. Невозможно сегодня подготовить высококлассного специалиста, базируясь на образовательной платформе, ориентированной на индустриальный тип развития. Изменения должны коснуться не только целей профессионального образования, но и содержания, а также технологий организации образовательного процесса, отношений между субъектами образования. Необходимо создание среды профессиональных отношений, включающей, в том числе, организацию всей системы внеаудиторной работы. При этом следует учитывать, что высококлассный специалист должен освоить и общекультурные компетенции, поскольку уровень готовности будущего специалиста к решению профессиональных и социальных задач в условиях неопределенности зависит не только от профессиональных качеств, но и от общего развития личности, владения способами самостоятельной деятельности и общения. Опыт и культура отношения с окружением образуют тот самый человеческий капитал, который составляет *социально-культурный ресурс общества*, без которого невозможна продуктивная производственная и инновационная деятельность, обеспечивающая прогресс общества [11].

Под человеческим капиталом понимаются знания, умения и установки, позволяющие человеку генерировать доход и другие полезные эффекты, превосходящие первоначальные инвестиции и текущие затраты, для себя, работодателя и для общества в целом [5]. «Равнение» на человеческий капитал в принятии управленческих решений можно рассматривать как меру культуры управления на современном этапе развития российского общества. При этом уровень общей культуры и профессиональной компетентности менеджеров организаций и руководителей подразделений имеет исключительное значение, поскольку именно они принимают окончательное решение в коллективах. Поэтому развитие человеческого капитала в ведущих странах мира базируется *на основе культуры управления*, обеспечивающей

создание материально-технических условий, мотивирующих высокую культуру деятельности, высокопроизводительный труд граждан [2]. Проблемы развития человеческого капитала предполагают системный анализ и оценку имеющегося созидательного потенциала, меняющихся потребностей, выбор эффективных технологий, составляющих основу практической деятельности в интересах развития той или иной системы [4]. Опыт показывает, что данный подход, к сожалению, далеко не всегда является приоритетным в работе организаций и учреждений нашей страны, которые преимущественно нацелены на мгновенное извлечение прибыли – «здесь и сейчас». При этом руководителей не всегда интересуют перспективы и последствия реализации того или иного проекта.

Современная система образования существенно отличается от той, которая была всего несколько лет назад: новые вызовы времени задают иные траектории развития. Процессы, происходящие в современном мире, такие как глобализация, построение цифровой экономики, формирование информационного общества и др., обуславливают необходимость подготовки компетентного специалиста, способного решать профессиональные и социальные задачи в условиях неопределенности: «...только высококлассный специалист способен «работать» на экономику будущего, экономику знаний, генерировать новую, исключительно ценную добавленную стоимость и стать важнейшим фактором экономического роста и социального развития» [12].

Необходимо отметить, что, несмотря на все «пороки», наличие высшего образования существенно отличает его обладателей. Исследования проблем культурного развития общества, проведенные в Республике Башкортостан (научный руководитель – профессор Р.Т. Насибуллин), показали разницу в понимании такого явления как культура среди респондентов с различным уровнем образования. Согласно представлению о культуре, социум разделен на три крупных блока. Более половины респондентов (55%) воспринимают культуру в широком смысле, отводя ей ведущую роль в организации жизнедеятельности и развитии общества. Примерно одинаковые доли (по 22 - 23%) опрошенных либо отводят культуре только прикладную функцию, либо считают, что культура не может являться предметом для обсуждения и рассуждения. Из этого анализа следует, что в процессе управления сферой культуры (под социальным управлением мы

понимаем субъектно-субъектный процесс) не все субъекты будут участвовать в равной мере. При этом сигналы управляющих систем в разной

степени понимания будут доходить до других участников процессов ввиду разницы подходов к базовому понятию «культура».

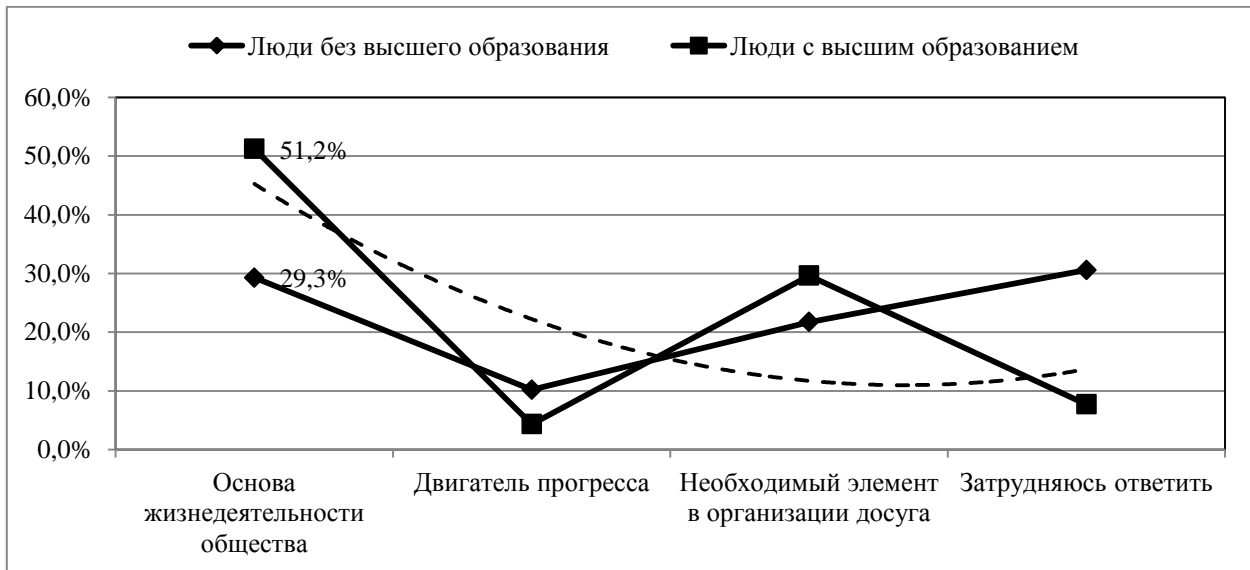


Рисунок 1. - Отношение к культуре в зависимости от уровня образования

Наличие высшего образования повлияло на мнение респондентов. Так, среди респондентов с высшим образованием доля затруднившихся ответить на вопросы не превышает 10%, тогда как в группе лиц без высшего образования таковых треть. Заметна разница и в ответах данных групп респондентов: в оценке культуры как элемента досуга – 7%, в подходах к культуре как к основе жизнедеятельности – 30%. Необходимо отметить, что среди лиц без высшего образования доля выбравших вариант ответа «Затрудняюсь ответить» (32,7%) превышает долю тех, кто полагает, что «Культура – основа жизнедеятельности» (29%). Учитывая, что большинство респондентов не имеют высшего образования ввиду своего возраста, мы можем дополнительно констатировать тот факт, что среди молодежи очень велика доля лиц, равнодушных к проблемам культуры, которые если и задумываются о ней, то лишь в смысле развлечения и досуга.

Современные процессы трансформации образовательного пространства, реформирования сферы образования, в которой «авторитарная модель власти более устойчива, чем в других социокультурных пространствах» [13], определяют особую социальную значимость менеджеров управления образованием. Последние должны быть способными работать в ситуациях неопределенности и выстраивать уникальные модели управления, соотносимые с

логикой саморазвития технологий в важнейшей сфере человеческой практики.

Критикуя с управленческих и педагогических позиций существующее положение в сфере образования, выскажем непопулярную точку зрения о необходимости возвращения к пониманию высшего образования как элитного, «противопоставленного массовому и узкоспециализированному образованию в том смысле, что предполагает первостепенную ценность такого содержания и организации образовательного процесса, которые ориентированы на поиск истины и понимания изучаемых предметов. Элитное образование необходимо обществу, так как посредством него осуществляется передача генетического кода нации – ее культуры, интеллекта, высших духовных и нравственных ценностей» [9].

Проблема высшей школы, а следовательно, и всего дальнейшего развития общества заключается в невысоком качестве получаемого образования, являющегося продуктом массовой политики, выраженной в формализации отношений между субъектами образовательного процесса, осуществляемых «на уровне противоречий, противопоставления, напряжений и диктата» [3], носящих деструктивный характер, определяющих культурное пространство вуза содержанием знаний, отражающих особенности общественного культурного пространства, и, как следствие, появлением феномена «лобановщины» как показателя кризиса компетентности личности.

Поэтому компетентность современного менеджера в сфере образования определяется множеством способностей, среди которых: социальный интеллект и социальная объективность, реализм в оценке событий и общественное одобрение совершаемых действий, поведенческая гибкость и критическое отношение к себе как носителю власти, адекватность реагирования на целесообразные изменения в системе образования и потребность в профессиональном росте и др.

Анализ специальной литературы, изучение практики инновационного развития вузов показывают, что основной разрыв в идеологии и технологиях организации образовательного процесса происходит на уровне сознания субъектов образования, восприятия ими действительности и выбора способов деятельности. Все это составляет специальную педагогическую задачу и одновременно инициирует развитие новых педагогических технологий, что в образовании равносильно культуре управления.

При этом важно знать, что педагогические системы создаются в целях формирования и развития человека, его личностных качеств и способностей. Люди выступают основными элементами педагогической системы. Поэтому в основе большинства педагогических концепций и широкой образовательной практики лежит этический идеал человека, который формируется культурой общества и содержит в себе представления о наиболее ценных свойствах и качествах людей. Носителем идеала выступает трансцендентальный субъект как источник идеальных ценностей и норм. Его появление не обусловлено естественной необходимостью: он выступает в качестве образа и выражает необходимость долженствования. С помощью педагогически целесообразных средств идеал становится ценностью для личности и общества, определяя приоритеты, смыслы и перспективы их развития.

В контексте образовательных систем акцент с исследования педагогической сущности человека переносится на развитие человека как личности и профессионала по вектору, заданному общественным идеалом. При этом образовательные системы и процессы выступают

в качестве среды и содержат условия, обеспечивающие динамику личностного становления. Содержание и технологии образовательного процесса, цели и результаты которого заданы в форме нравственного идеала человека, должны также иметь человекообразную структуру, а психолого-педагогические условия его функционирования – обеспечивать актуализацию таких качеств человека, которые требуются для общества и производства. Это достигается не только содержанием и технологиями образовательного процесса, но и складывающимися между преподавателями и студентами отношениями, которые в дальнейшем транслируются в сферу профессиональной деятельности выпускника вуза. Поэтому «какой бы технологической оснащенности ни достигла система образования, на уровне смысложизненных установок личности, включающих, безусловно, получение профессиональных умений и на их основе профессионально-творческих достижений, образование будет нуждаться в мудром учителе, обладающем духовным опытом и культурой разума, и, конечно, в вопрошающем, внимающем ученике, который вступает в диалог с ним» [7].

Еще в 1974 году Джейкобом Минсером была сформулирована теория, представляющая собой оценки доходов от инвестиций в человеческий капитал [14]. Согласно данной теории, отдача на инвестиции в человеческий капитал падает с увеличением возраста человека. То есть, чем раньше начинать вкладывать в человеческий капитал, тем больше будет отдача. Следовательно, не только высшая школа должна быть подвергнута реформе, но также период среднего общего и даже дошкольного образования. А это, в свою очередь, говорит о том, что еще на раннем этапе воспитания и обучения необходимо формировать «пул» учеников, которые в дальнейшем, продолжив обучение в высшей школе, будут приносить большую отдачу, благодаря своему человеческому капиталу (а не потенциалу). Таким образом, мы можем утверждать, что именно признание и развитие человеческого капитала является главным элементом в системе принятия управленческих решений и основным критерием культуры управления в настоящее время.

#### *Литература:*

1. Асадуллин Р.М. Человек в зеркале образования / Р.М. Асадуллин. – Москва: Наука, 2013.  
2. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления / Г.В. Атаманчук. – Москва: Омега-Л, 2004.

3. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избр. труды / С.К. Бондырева. – 3-е изд. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011.

4. Василенко И.А. Роль технологий «мягкой силы» в формировании имиджевой стратегии России [Электронный ресурс] / И.А. Василенко // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. – 2015. - № 1. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/rol-tehnologiy-myagkoy-sily-v-formirovanii-imidzhevoy-strategii-rossii>

5. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики; под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина; Центр стратегических разработок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва, 2018.

6. Дуреев С.П. Человек и общество: управление и самоуправление / С.П. Дуреев // Вестник Омского университета. - 2009. - № 1. - С. 149-159.

7. Жукова О.А. Духовный опыт и культура разума: религиозно-философская традиция в университетском образовании [Электронный ресурс] / О.А. Жукова // Культурологический журнал. – 2011. - № 1(3). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/duhovnyy-opyt-i-kultura-razuma-religiozno-filosofskaya-traditsiya-v-universitetskom-obrazovanii>

8. Ивенский Л.М. Культура управления: сущность, генезис, метауправление / Л.М. Ивенский. – Чебоксары: Мар. политехн. ин-т им. А.М.Горького, 1992.

9. Ильинский И.М. Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации / И.М. Ильинский. – Москва: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2004. – С. 117.

10. Как увеличить человеческий капитал и его вклад в экономическое и социальное развитие: тез. докл. / С.С. Бирюкова и др.; под ред. Я.И. Кузьмина, Л.Н. Овчаровой, Л.И. Яковсона; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018.

11. Мамедов Ф. Человеческий капитал: возможности культурологического подхода к анализу и оценке [Электронный ресурс] / Ф. Мамедов // Культурологический журнал. - 2012. - № 1(7). – Режим доступа: [http://www.cr-journal.ru/rus/journals/111.html&j\\_id=9](http://www.cr-journal.ru/rus/journals/111.html&j_id=9)

12. Румянцев М.В. Междисциплинарное исследование креативных индустрий и творческой экономики Красноярска / М.В. Румянцев, М.А. Лаптева, Е.В. Зеленцова, Е.Х. Мельвиль, С.В. Андреева // Культурологический журнал. - 2012. - № 1(7).

13. Шапинская Е.Н. Модели властных отношений в образовательном пространстве современной России / Е.Н. Шапинская // Культурологический журнал. - 2012. - № 4(10).

14. Mincer J. (1974) Schooling, Experience and Earnings, New York: National Bureau of Economic Research; Columbia University Press.

#### **Сведения об авторах:**

**Асадуллин Раиль Мирваевич** (г. Уфа, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», e-mail: [rail\\_53@mail.ru](mailto:rail_53@mail.ru)

**Сажитов Салават Талгатович** (г. Уфа, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Уфимский государственный авиационный технический университет», e-mail: [Sagitov.st@bashkortostan.ru](mailto:Sagitov.st@bashkortostan.ru)

#### **Data about the authors:**

**R. Asadullin** (Ufa, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, rector of Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, e-mail: [rail\\_53@mail.ru](mailto:rail_53@mail.ru)

**S. Sagitov** (Ufa, Russia), candidate of social sciences, docent of sociology and social technologies chair of Ufa State Aviation Technical University, e-mail: [Sagitov.st@bashkortostan.ru](mailto:Sagitov.st@bashkortostan.ru)



УДК 316.4

## СОВРЕМЕННЫЙ ПОРТРЕТ ВУЗА: ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК АГЕНТА СОЦИАЛИЗАЦИИ

А.В. Махиянова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках реализации Проекта «Совершенствование практики преподавания в системе высшего образования в России и Китае» Программы «ЭРАЗМУС+»

**Аннотация.** В статье представлены итоги авторского социологического исследования, демонстрирующие различные аспекты обучения студентов в вузе. Дается оценка удовлетворенности студенческой жизнью и качества услуг в вузе как образовательной организации. Строится рейтинг таких параметров обучения, как отношение педагогов к учащимся, комфортабельность и чистота помещений, объективность педагогов и обеспечение условий для обучения. Раскрываются проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения (неудовлетворенность уровнем полученных по итогам обучения знаний, слабая материально-техническая база, чрезмерная учебная нагрузка, неудовлетворительная организация практической работы, наполняемость групп, нехватка квалифицированных преподавателей и мест в общежитии, слабая физкультурно-оздоровительная работа). В качестве отдельного блока освещаются вопросы мотивов поступления в высшее учебное заведение и оценка деятельности вуза как агента социализации, посредством оценки следующих параметров: наличие и качество патриотического воспитания в вузе; привитие основ здорового образа жизни; нравственное воспитание. Дан сравнительный анализ ответов студентов различных курсов и мест жительства (городского и сельского).

**Ключевые слова:** деятельность вуза, качество образования, проблемы высшей школы, агент социализации, воспитание.

## MODERN PORTRAIT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION: ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION AND ACTIVITY AS AN AGENT OF SOCIALIZATION

A. Mahiyanova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The article is written within the Capacity Building Project «Enhancing Teaching Practice in Higher Education in RUSSIA and CHINA» (ENTEP). ERASMUS+ Programme

**Abstract.** The article presents the results of the author's sociological research, demonstrating various aspects of students' education in the university. Evaluation of student satisfaction with the quality of services in the university as an educational organization is given. The rating of such parameters of education as the attitude of teachers to students is being built, the comfort and cleanliness of the premises, the objectivity of teachers and the provision of training facilities. The problems encountered by the students in the learning process are uncovered (dissatisfaction with the level of the knowledge obtained through the training, a weak material and technical base, excessive training load, inadequate organization of practical work, the filling of groups, lack of qualified teachers and places in the hostel, poor physical and health work). As a separate block, questions of motives for admission to a higher educational institution and assessment of the activity of the university as an agent of socialization are consecrated, by evaluating the following parameters: the availability and quality of patriotic upbringing in the university; instilling the foundations of a healthy lifestyle; moral education. The comparative analysis of answers of students of various courses and places of residence (urban and rural) is given.

**Keywords:** university activity, quality of education, higher school problems, socialization agent, upbringing.

На облик современного вуза накладываются отпечаток разнообразные процессы, которые происходят в современном обществе. Это и реформы образования, коммерциализация высшего образования, падение его престижа, рост конкуренции между вузами за абитуриентов и снижение социального статуса преподавателя высшего учебного заведения. Современный вуз все меньше начинает выполнять

социализирующую функцию и в нем все четче начинают пролеживаться коммерческие основы деятельности [2, с.126-128].

С целью получения картины происходящих процессов было проведено социологическое исследование, в котором приняли участие 700 студентов различных курсов, проходящих обучение в вузах г. Казани. Использовался метод анкетирования.

Удовлетворенность студенческой жизнью является показателем, который говорит не только о личных достижениях и успехах человека. Она свидетельствует и об уровне комфортности условий, в которых проходит обучение. Согласно полученным в ходе исследования результатам, каждый второй студент какими-то аспектами своей жизни доволен, а какими-то нет (44,4%).

Вариант «скорее доволен» был выбран каждым пятым респондентом (22%). Полностью довольны своей студенческой жизнью 18,3% опрошенных, что превышает число тех, кто скорее недоволен (8,5%) и тех, кто совсем недоволен (4,9%). Затруднились с выбором 1,9% респондентов, см. рисунок 1.

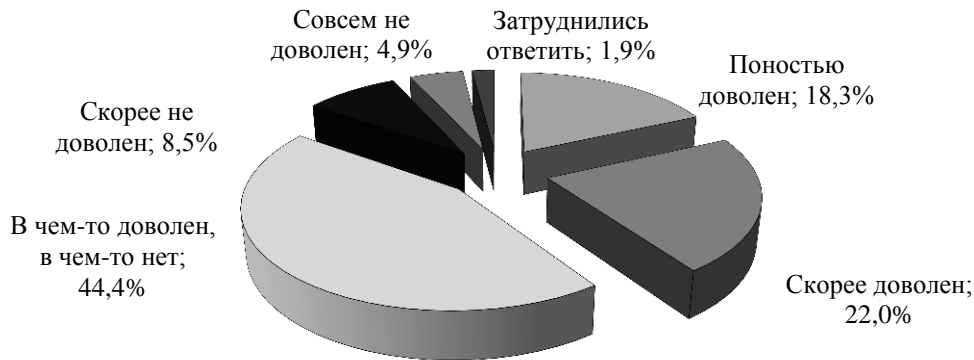


Рисунок 1. - Удовлетворенность респондентами своей студенческой жизнью

В отдельный блок анкеты вошли вопросы, посвященные исследованию проблем качества услуг в вузе как образовательной организации [1;6]. Для полноценного анализа, респондентам было предложено оценить качество предоставляемых услуг по пятибалльной шкале, в соответствии с которой «5» – наилучшая, а «1» – наихудшая оценка. Лидерами рейтинга стали материально-техническая база учебного учреждения (4,13), отношение педагогов к учащимся (степень доброжелательности) (4,11), комфортабельность помещений (4,09), качество образования (4,08), чистота помещений (4,05). Замыкают рейтинг объективность педагогов и обеспечение условий для обучения (4,04 и 4,04 балла).

Одна из задач настоящего исследования сводилась к выявлению основных проблем в деятельности вузов. Согласно полученным результатам четверть участников опроса (25,8%) отметила, что никаких проблем при обучении в вузе у них не возникло, причем преимущественно это прослеживается среди студентов старших курсов (28,9 к 8,7%). Достаточно важной проблемой для участников опроса является неудовлетворенность уровнем полученных по итогам обучения знаний, которая по большей части также характерна для старшекурсников (43,5 к 10,2%). Слабая материально техническая база была отмечена 14,6% респондентов. При этом наиболее актуальна эта проблема для студентов третьего курса (30,4 к 11,7% соответственно).

Исследование показало, что больше трети первокурсников и всего десятая часть старшекурсников жалуются на чрезмерную учебную нагрузку (43,5 и 14,1% соответственно). Каждый десятый участник опроса не доволен организацией практической работы со студентами и обеспокоен нехваткой квалифицированных преподавателей (11,9 и 10,6%). Актуальными проблемами для каждого десятого опрошенного являются высокая наполняемость группы (8,6%) и слабая физкультурно-оздоровительная работа (8,6%). Нехватка мест в общежитии и числа преподавателей беспокоит 7,9 и 7,3% респондентов. Только 3,3% участников опроса отметили необходимость капитального ремонта зданий учебного заведения. На вымогательство при обучении указали только 0,7%, тогда как данные факты при поступлении в вуз, а также постоянные дополнительные сборы не были отмечены ни одним участником опроса.

Исследование показало, что наиболее распространенными являются учебные группы по 16 - 20 человек (28,2%). В каждом четвертом случае речь идет о наполняемости групп до 16 человек (20,8%), далее следуют группы от 21 до 25 человек и более (17,8 и 14,7%).

Далее мы задали студентам вопрос о том, почему они решили поступать именно в государственный вуз. Каждый третий респондент указал на качество получаемых знаний (29,7%). Возможность получить образование бесплатно (на бюджетной основе) стала определяющим

фактором для каждого четвертого горожанина и каждого десятого сельчанина (24 и 11,5%) [3-5;7].

Больше четверти сельчан и пятая часть горожан полагают, что с дипломом об окончании государственного вуза проще устроиться на работу (26,9 и 20,2%). Только 8,4% татарстанцев выбрали государственный вуз по причине того,

что в коммерческих вузах не обучают их специальности.

Каждый пятый сельчанин не доверяет коммерческим вузам, а у каждого десятого сельского жителя решение было принято родителями (19,2 к 11,5; тогда как у горожан 7 к 3,9% соответственно), см. рисунок 2.

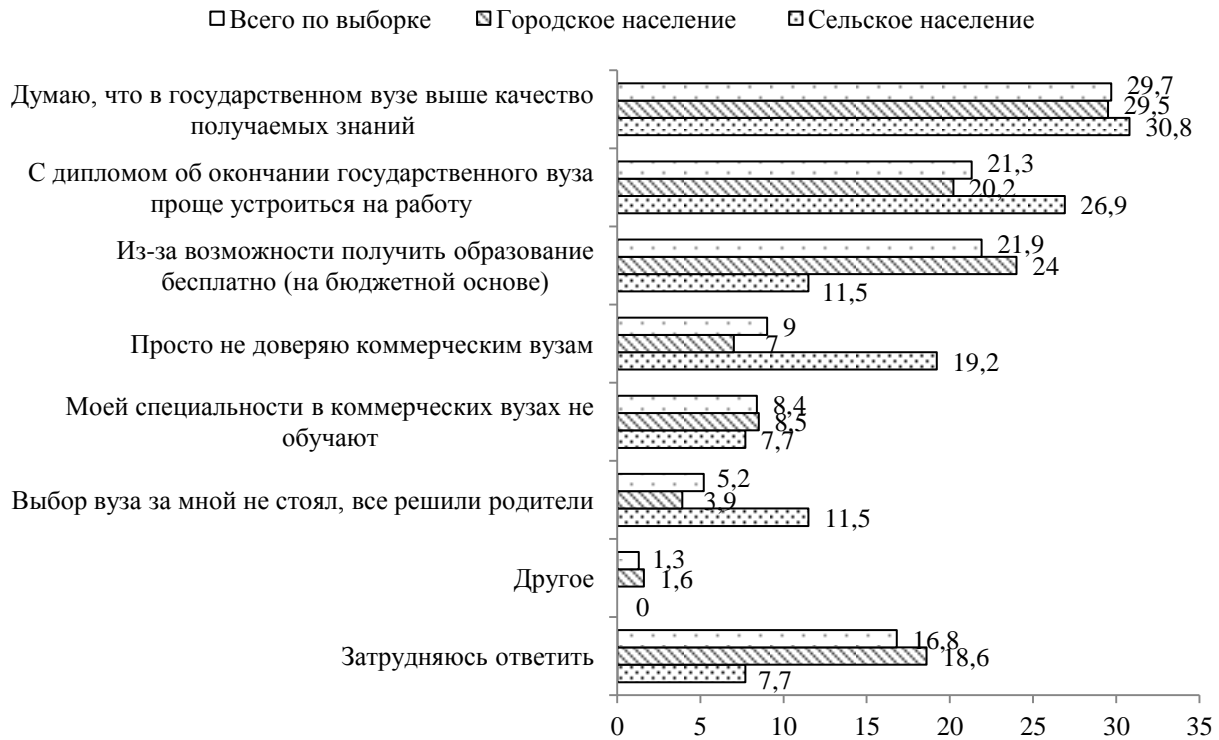


Рисунок 2. - Распределение ответов респондентов на вопрос: «Почему Вы решили поступать именно в государственный вуз?»

Студентам было предложено оценить следующие параметры вуза как агента социализации: 1) наличие и качество патриотического воспитания в вузе; 2) привитие основ здорового образа жизни; 3) нравственное воспитание.

Наличие и качество патриотического воспитания в вузе оценивается большинством средне (42,5%). Число тех, кто считает ее плохой, превышает число тех, кто считает ее хорошей (25,6 к 17,4%). В то же время оценок «отлично» было в три раза меньше, чем оценок «очень плохо» (3,5 к 10,3% соответственно), см. рисунок 3.

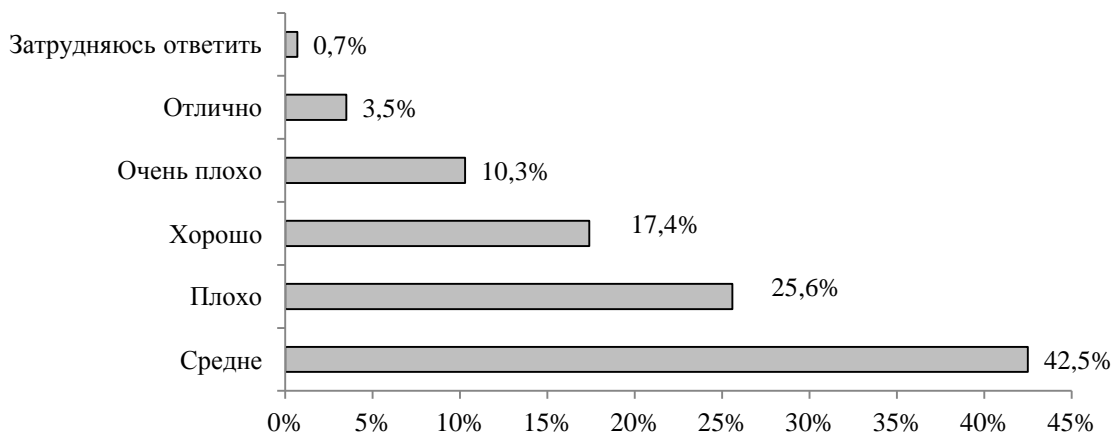


Рисунок 3. - Оценка качества патриотического воспитания в вузе



В оценках привития основ здорового образа жизни, несмотря на лидерство средних значений, произошло повышение количества выборов варианта «плохо» (43,2 к 31,5%). При этом существенно возросла разница между вариантами

«очень плохо» и «отлично» (12,3 к 1,3% соответственно). Только каждый десятый студент считает работу вуза в данном направлении хорошей (10,4%), см. рисунок 4.

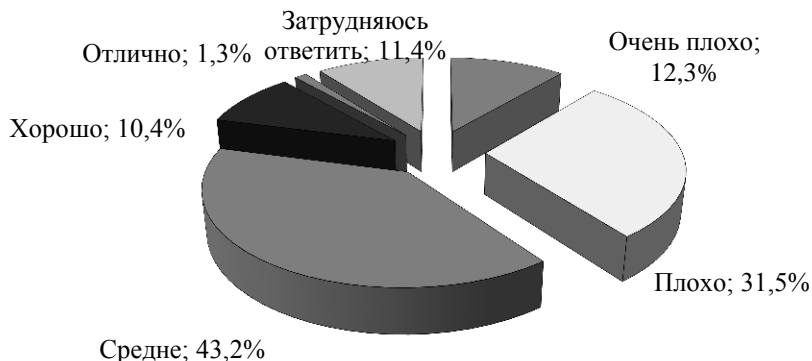


Рисунок 4. - Оценка привития основ здорового образа жизни в вузе

Каждый третий респондент в ходе оценивания работы вуза по нравственному воспитанию выбрал варианты «плохо» и «очень плохо» и (37,4 и 26,9%). Каждый четвертый

участник опроса остановился на оценке «средне» (26,1%). Только 7,1% респондентов считают данную работу хорошей и 1,3% – отличной, см. рисунок 5.

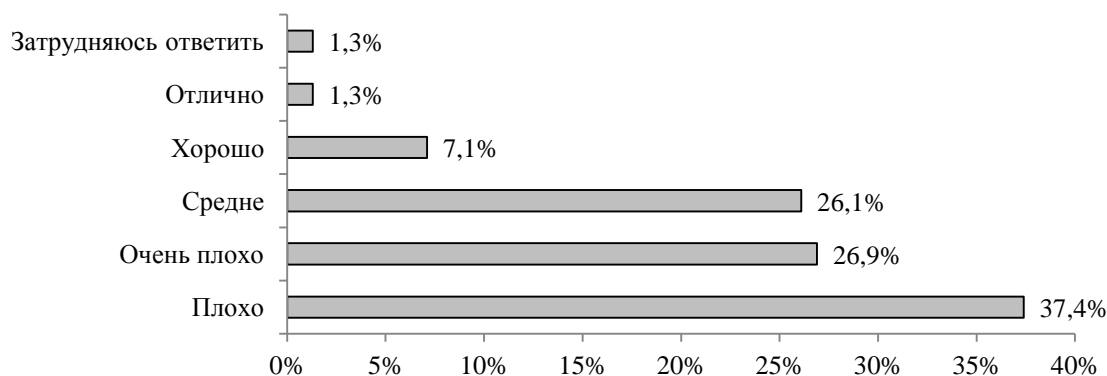


Рисунок 5. - Оценка вуза по нравственному воспитанию

С целью оценки кризиса образования и его последствий респондентам был поставлен вопрос: «Есть разные точки зрения по поводу кризиса образования в нашей стране. Как Вы думаете, мы переживаем сейчас самые сложные времена, или они позади, или еще впереди?» Ответ на него продемонстрировал не только отношение к последствиям кризиса, но и раскрыл ожидания респондентов, относительно будущего в целом.

Согласно полученным данным, большинство полагает, что трудные времена еще впереди (40,6%). То, что мы переживаем кризисное время сейчас, убеждена треть опрошенных (32%). Только 21,6% полагают, что кризис в образовании остался позади. Затруднились ответить 6,8% участников опроса, см. рисунок 6.

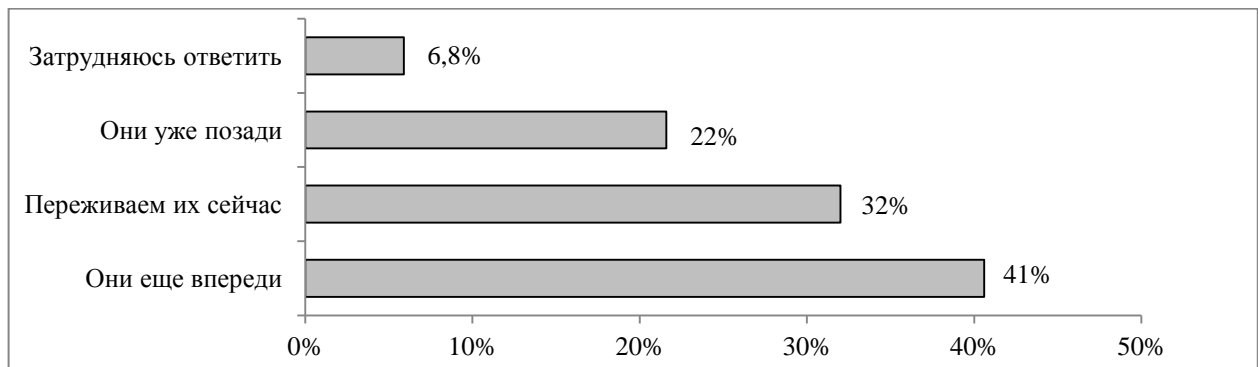


Рисунок 6. - Оценка кризиса образования

Таким образом, в своем большинстве респонденты довольны своей студенческой жизнью, хотя и не исключается наличие доли тех, кто недоволен ею. Выше всего студенты оценили такие параметры в вузе, как материально-техническая база учебного учреждения, отношение педагогов к учащимся (степень доброжелательности) и комфортабельность помещений, тогда как их не всегда устраивает объективность педагогов.

Каждый четвертый студент утверждает, что при обучении в вузе у него не возникло существенных проблем, причем, преимущественно, это прослеживается среди студентов старших курсов. Однако, несмотря на это, были выявлена такая проблема, как неудовлетворенность уровнем полученных по итогам обучения знаний. Жалобы со стороны

студентов поступили на чрезмерную учебную нагрузку и плохую организацию практической работы со студентами.

В целом работа вуза как агента социализации оценивается негативно. Более высокие оценки при этом получило патриотическое воспитание, которое проводится в стенах вузов. Каждый третий студент оценил привитие основ здорового образа жизни на оценку «плохо», а каждый десятый на оценку «очень плохо». В качестве аспекта, на который необходимо обратить внимание, это превалирование данных негативных оценок при рассмотрении нравственного воспитания в вузе. Таким образом, по итогам исследования можно говорить о необходимости оптимизации данных видов деятельности вуза как агента социализации в современных условиях.

#### Литература:

1. Ехлакова Е.А. Качество жизни: синергия управления факторами обеспечения: монография / Е.А. Ехлакова. – М.: Дашков и К, 2017. – 219 с.
2. Махиянова А.В. Возрастная специфика социализации личности в современных условиях (на материалах Республики Татарстан) / А.В. Махиянова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2102. – Вып. 6. – С. 125-131.
3. Миннулина Д.М. Экономическое сознание жителей различных населенных пунктов / Д.М. Миннулина // Вестник экономики, права и социологии. – 2014. – № 4. – С. 236-238.
4. Нестулаева Д.Р. Приоритетные направления инвестирования на предприятиях электроэнергетики / Д.Р. Нестулаева // Вестник экономики, права и социологии. – 2015. – № 2. – С. 61-64.
5. Рыбкина Е.А. Мультипликационные эффекты реализации проектов и программ развития муниципальных образований / Е.А. Рыбкина // Вестник Пермского национального исследовательского университета. Социально-экономические науки. – 2018. – № 1. – С. 186-197.
6. Тимофеев Р.А. Дифференциация и критерии уровней жизни и социальной защиты населения / Р.А. Тимофеев, Е.А. Ехлакова // Экономические системы. – 2018. – Т. 11. – № 1(40). – С. 49-55.
7. Хузиева Э.Ф. Проблема безработицы и ее решения: гендерный аспект / Э.Ф. Хузиева // Вестник экономики, права и социологии. – 2016. – № 2. – С. 299-301.

#### Сведения об авторе:

**Махиянова Алина Владимировна** (г. Казань, Россия), доктор социологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Менеджмент» Казанского государственного энергетического университета, ведущий научный сотрудник Центра перспективных экономических исследований АН РТ, e-mail: socavm@rambler.ru

#### Data about the author:

**A. Mahiyanova** (Kazan, Russia), Doctor of Sociology, Associate Professor, Head of Department. "Management" of Kazan State Energy University, leading researcher of the Center for Advanced Economic Research of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, e-mail: socavm@rambler.ru

## **Информация**

### **О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ**

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

#### **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

### **ANNOUNCEMENTS**

According to the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014 "The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses" and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

#### **SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES**

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychological science

22.00.00 Sociological science

## УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

## SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.